Ahmet Toprak

Jungen und Gewalt

Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik mit türkeistämmigen Jungen

3. Auflage



Jungen und Gewalt

Ahmet Toprak

Jungen und Gewalt

Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik mit türkeistämmigen Jungen

3., vollständig überarbeitete Auflage



Ahmet Toprak
FH Dortmund
Dortmund
Deutschland

ISBN 978-3-658-10029-2 ISBN 978-3-658-10030-8 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-10030-8

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Springer VS

Lektorat: Cori A. Mackrodt, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media (www.springer.com)

Vorwort zur erweiterten Auflage

Ahmet Topraks Buch hat auch in seiner neuen erweiterten Auflage nichts an Aktualität eingebüßt: wer türkische junge Männer verstehen und in ihrem Handeln erfassen will, findet in diesem Buch eine fundierte Lektüre. Im Goffmanschen Sinne spielen diese jungen Männer – mit ihrem partiell machohaften Habitus – eben nicht nur Theater, sondern drücken einen Teil ihrer kulturellen Identität aus. Wer diesen Identitätskern seriös erfassen will, um für mögliche (sozial)pädagogische Auseinandersetzungen in Schule oder Jugendhilfe professionell gerüstet zu sein, wird von Ahmet Toprak grundsolide informiert.

Der Autor leistet damit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu einem sich verbessernden deutsch-türkischen Verständnis. Und dieses gegenseitige Verständnis fällt auf fruchtbaren Boden, denn der Begriff vom ‚gewalttätigen jungen Türken' hat als Medienthema gegenwärtig nahezu ausgedient, weil Übergriffe deutlich zurückgegangen sind: junge Türken handeln weniger aggressiv. Ihre Straftaten gehen massiv zurück. Sie studieren heute lieber, absolvieren eine Lehre oder machen sich selbständig, anstatt in den Fokus Sozialer Arbeit, Polizei und Justiz zu geraten. Ein gutes Zeichen!

Ahmet Toprak sieht und weiß das, ohne deswegen die neuen Problemlagen zu ignorieren, wie sie sich im Phänomen des Salafismus manifestieren. Diese Neuauflage bietet dazu einen aktuellen Beitrag: spannend, beängstigend, aber auf keinen Fall hoffnungslos, denn Ahmet Toprak ist und bleibt seinem handlungswissenschaftlichen Selbstverständnis treu: nicht nur analysieren, sondern auch Handlungsempfehlungen formulieren. Der Autor ist und bleibt klar positioniert. Seinen Positionen können wir guten Gewissens folgen!

Hamburg, April 2015

Prof. Dr. Jens Weidner
Fakultät für Wirtschaft und Soziales
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Vorwort zur 1. Auflage

Türkische Jungen und pädagogische Konfrontation – ein spannendes

Duett!

In der Einleitung dieses Buches heißt es: „Bezogen auf die Jugendlichen türkischer Herkunft neigen die pädagogischen Fachkräfte mit ‚ihrem pädagogischen Latein' am Ende zu sein, weil die Jugendlichen sich meistens auf die Besonderheiten ihrer kulturellen Identität berufen." In diesem Sinne bietet dieses Buch erstklassigen Lateinunterricht oder anders ausgedrückt: wer türkische Jungen verstehen will, sollte Toprak lesen!

Schon in seinen Büchern „Auf Gottes Befehl und mit den Worten des Propheten" und „Ich bin eigentlich nicht aggressiv!" beweist der Autor nicht nur seine Fähigkeit zum Theorie-Praxis-Transfer, sondern auch zum kulturellen Brückenschlag. Ein Brückenschlag, der gerade auf dem Hintergrund der EU-Verhandlungen mit der Türkei in diesem Buch in Alltagssprache übersetzt wird. Denn Toprak lässt die türkisch-deutschen Akteure zu Wort kommen, mit ihren Ideen, Widersprüchen und Wertvorstellungen: von Diskriminierungserfahrungen, über die innerfamiliäre Kommunikation, inklusive Gewalterfahrungen, bis zum Männlichkeitskonzept und Ehrbegriff. Das alles ist informativ und verunmöglicht zukünftig der deutschen Pädagogik, Sozialen Arbeit und Psychologie zu sagen: ich habe es nicht besser gewusst. Denn: hier kann man es nachlesen!

Dieses Buch ist kritisch und offen, wenn etwa von „inflationären Gewaltandrohungen" gesprochen wird. Es stellt sich delikaten Themen – wie „Bestrafungspraktiken" – die in der Fachliteratur gerne umgangen werden, sieht man von Klassikern, wie Flitners „Konrad, sprach die Frau Mama" einmal ab (und denen sich die Fachliteratur kulturübergreifend stärker widmen sollte, bedenkt man die Zahlen des Deutschen Kinderschutzbundes).

Aufschlussreich: der praktische Transfer, den das Buch leistet. U. a. aufgrund des türkischen Erziehungsziels „Respekt vor Autoritäten“, greift Toprak auf Elemente der Konfrontativen Pädagogik zurück, die für ihn kein Allheilmittel im pädagogischen Setting sind, sondern eine sinnvolle methodische Ergänzung darstellen.

Deutlich wird dies an Praxisbeispielen, ob es die Konfrontation aufgrund einer Beleidigung („schwuler Kanacke“) ist oder das Nichtdulden von Verspätungen im Schulunterricht. Hier belässt es das Buch nicht nur bei der Beschreibung beklagenswerter Vorfälle, sondern bietet alternative, eben pädagogisch-konfrontative Reaktionsmuster an. Das liest sich spannend und realistisch! Und es lässt hoffen, dass sich zukünftig viele Theoretiker, Politiker und Praktiker an den Erfahrungen des Autors orientieren.

Sie sind es allemal wert!

Prof. Dr. phil. Jens Weidner
Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW), Hamburg
Deutsches Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD), Hamburg

Danksagung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf den Erfahrungen mit Jugendlichen aus den so genannten Anti-Aggressivitäts-Trainings nach Paragraph 10 Jugendgerichtsgesetz und dem Austausch mit pädagogischen Fachkräften aus Fachtagen, Seminare und Fortbildungen. Die mehrjährige praktische Arbeit mit Jugendlichen und die Feldforschungen über fünfzehn Jahren haben dazu beigetragen, dass die Methode der Konfrontativen Pädagogik verbessert, modifiziert und optimiert wurde. Die Fortbildungen und Seminare mit vielen Praktikerinnen und Praktikern aus dem gesamten Bundesgebiet führten dazu, dass der Transfer der Konfrontativen Gesprächsführung aus dem Anti-Aggressivitäts-Training in den pädagogischen Alltag eingeübt und verbessert werden konnte. Ohne die Unterstützung und die Ideen aus den Fortbildungen mit pädagogischen Fachkräften und Gespräche und Interviews mit Jugendlichen hätte dieses Buch in dieser Form nicht erscheinen können. Daher gilt mein besonderer Dank allen Praktikerinnen und Praktikern, die in den Fortbildungen konstruktiv, kritisch und engagiert mitgearbeitet und mitgestaltet haben. Die Jugendlichen haben immer auf ihre authentische Art auf die Fragen geantwortet, was an der Methode modifiziert werden muss; diese wichtigen und qualifizierten Vorschläge wurden dann umgesetzt.

Aus diesen Gründen möchte ich dieses Buch den **Jugendlichen** aus den Anti-Aggressivitäts-Trainings und den **Praktikerinnen und Praktikern** aus den Fortbildungen widmen.

Die meisten besprochenen Fallbeispiele stammen aus den Fortbildungen, die die Fachkräfte geschildert haben. Diese Fälle wurden unter dem Gesichtspunkt der Konfrontativen Gesprächsführung bearbeitet. Alle Namen und Orte der besprochenen Fälle wurden neutralisiert.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

Gewalt ist in jedem Kulturkreis und in allen gesellschaftlichen Milieus anzutreffen. Dabei kann sie ganz unterschiedliche Formen annehmen. Während psychische und strukturelle Gewaltformen in der Gesellschaft häufig weniger Beachtung finden, erregt die physische Gewaltanwendung die Gemüter. Dies gilt vor allem dann, wenn es Jugendliche aus eingewanderten Familien sind, die durch Aggression und Gewalt auffällig werden. Den tragischen Extremfällen wird in den Medien große Aufmerksamkeit geschenkt, sie werden sowohl von politischen Akteuren als auch von der Justiz für ganz unterschiedliche Zwecke instrumentalisiert. Die Palette von Vorschlägen, wie man auf solche Fälle reagieren soll, reicht vom „Warnschussarrest" über die Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters (von derzeit 14 auf zwölf Jahre) bis zur Verschärfung des Ausländerrechts. Bei Menschen mit Migrationshintergrund wird darüber hinaus immer wieder in Erwägung gezogen, die Delinquenten abzuschreiben, unabhängig davon ob das Vorhaben es rechtlich möglich ist. Einige Gesetzesänderungen sind bereits umgesetzt worden (beispielsweise die Verschärfung des Waffenrechts), andere Vorschläge wurden als ineffektiv oder politisch nicht durchsetzbar eingestuft. Ein Blick auf das Jugendgerichtsgesetz (JGG) und das Ausländerrecht (AR) zeigt, dass beide rechtliche Grundlagen starke Reglementierungen einräumen. Das JGG beinhaltet zwar den Erziehungsgedanken (Eisenberg 2007), ermöglicht dazu aber auch strenge Auflagen als Reaktion auf delinquentes Verhalten Jugendlicher und Heranwachsender. So können freiheitsentziehende Maßnahmen, wie z. B. Dauerarrest bis zu vier Wochen oder Jugendstrafe bis zu zehn Jahren, angeordnet werden. Das heißt, dass das JGG nicht ein Ausdruck von sogenannter „Kuschelpädagogik" ist, wie im Hinblick auf den § 10 JGG (Weisungen) häufig kritisiert wird. Dieser Paragraph ist vielmehr vom erzieherischen Gedanken geprägt (Brunner 2011). Eine möglichst zeitnahe Umsetzung bereits vorgesehener jugendstrafrechtlicher Maßnahmen wäre ein wichtiger Schritt, insbesondere bei straffälligen Jugendlichen, um durch die zeitliche Koppelung von

A. Toprak, *Jungen und Gewalt,* DOI 10.1007/978-3-658-10030-8_1

Fehlverhalten und Reaktion eine Verhaltensänderung zu erwirken (Streifler 2008). Statt gesetzlicher wären also eher Veränderungen im Rechtsvollzug nötig. Darüber hinaus sollten veränderte pädagogische sowie bildungs- und sozialpolitische Konzepte entwickelt oder ausgebaut werden, um der Gewalt besser begegnen zu können (Toprak et al. 2011).

Im pädagogischen Alltag werden viele Konzepte und Maßnahmen in unterschiedlicher Art – sei es in der Schule oder in der Jugendhilfe – erprobt. Schlichterprogramme werden meistens in den Schulen eingesetzt, um die alltäglichen Probleme direkt vor Ort im Einvernehmen der Konfliktparteien zu lösen, damit es erst gar nicht zur Gewaltausübung kommen kann. In der Jugendhilfe – mittlerweile auch vermehrt im schulischen Bereich – hat sich seit einigen Jahren eine neue Maßnahme etabliert, nämlich die Konfrontative Methode. Ziel dieser Methode ist es, auf Kleinigkeiten übertrieben zu reagieren, damit Großes erst gar nicht passiert (Weidner und Kilb 2011). Das heißt, der Jugendliche wird mit jedem Aspekt seines abweichenden Verhaltens unmittelbar und ohne Ausnahme konfrontiert und die Rechtfertigung bzw. die Neutralisierung wird nicht akzeptiert, weil jedes Individuum für sein Verhalten selbst verantwortlich ist.

Bezogen auf die Jugendlichen mit türkischen Wurzeln und neuerdings auch bei Jugendlichen, die die salafistische Szene spannend finden, scheinen die Fachkräfte mit „ihrem pädagogischen Latein" am Ende zu sein, weil die Jugendlichen sich meistens auf die Besonderheit ihrer kulturellen oder religiösen Identität berufen. Ein Großteil der pädagogischen Fachkräfte ist verunsichert, hilflos und hat das Gefühl, von den Jugendlichen vorgeführt zu werden. Wie sollen die pädagogischen Fachkräfte auf deviante und auffällige Jugendliche, die u. U. sich auf Ihre Kultur oder Religion berufen, reagieren, die mit herkömmlichen pädagogischen Mitteln nicht zu erreichen sind? Jede unüberlegte Aussage, vor allem in Bezug auf Kultur/Religion, seitens der Lehrkräfte/Sozialpädagogen kann u. U. von einem Jugendlichen mit Migrationshintergrund missbraucht werden, indem die Lehrkräfte/Sozialpädagogen ganz schnell der Ausländerfeindlichkeit bezichtigt werden. Dies gilt insbesondere bei Jugendlichen, die wenig Selbstwertgefühl haben und auf dem Wege der Radikalisierung sind. Fingerspitzengefühl, Erwerb der kognitiven Hypothesen der (auffälligen) Jugendlichen und deren Jugendkultur, flankiert von Methodenerwerb, können hier sehr hilfreich sein.

Ziel der vorliegenden Konzeption ist es, zunächst die Lebensbedingungen und die kognitiven Hypothesen der türkeistämmigen Jugendlichen, die zu Gewalt oder Radikalisierung neigen, näher zu erläutern, um im letzten Kapitel die Konfrontative Methode oder Gesprächsführung auf diese Zielgruppe abzustimmen. Die Konfrontation setzt bei Wettstreit, Stärke und Unnachgiebigkeit an, worauf diese Zielgruppe großen Wert legen. Denn gerade der überwiegende Anteil der türkei-

stämmigen Jungen legt die Basisdemokratie und das Bemühen um Konsens seitens der Pädagogik als Schwäche aus.

Im zweiten Abschnitt der Studie wird die Bedeutung der Interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit hervorgehoben, um den Transfer auf die Jugendarbeit herzustellen. Hier werden die unterschiedlichen Werte innerhalb der Institutionen (Liberalität, Individualismus etc.) mit denen der türkeistämmigen Jungen (Rigidität, Kollektivismus etc.) unter dem Titel „Interkulturelle kognitive Kompetenzen" verglichen. Denn gerade diese unterschiedlichen Wertvorstellungen der Protagonisten rufen Missverständnisse und Unsicherheiten hervor. Im dritten Kapitel wird der türkeistämmige Junge unter dem Aspekt des familiären Kontextes näher betrachtet. Hier werden im Wesentlichen die allgemeinen Indikatoren, wie z. B. der Stellenwert der Jungen in Familien, Erziehungsziele der Familien, sexuelle Erziehung, Bestrafungspraktiken der Eltern oder die geschlechtsspezifische Erziehung, ausführlich durchleuchtet. In weiteren Teilen der Untersuchung – Kap. 4 – werden die „gewaltfördernden" Indikatoren, wie geringe Schul- und Berufsausbildung, Diskriminierungserfahrungen, eingeschränkte verbale Fähigkeiten, soziale Rahmenbedingungen, Salafismus als Teil der Jugendkultur, strukturelle Gewalterfahrung oder aber Männlichkeitskonzepte differenziert und detailliert dargestellt, da diese Bedingungen als Folie für den Abschnitt „Die Anwendung der Konfrontativen Methode" dient.

Im fünften Kapitel der Studie wird die Konzeption der Konfrontativen Gesprächsführung mit türkeistämmigen Jugendlichen erläutert. Die Erfahrungen des Autors im Bereich der Fortbildungen mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren machen deutlich, dass es in der praktischen Arbeit mit auffälligen Jugendlichen an geeigneten Handreichungen fehlt, ohne dafür eine aufwändige und spezielle Ausbildung, wie z. B. Anti-Aggressivitäts-Training, abzuschließen. Fachkräfte, seien es Lehrkräfte oder Sozialarbeiterinnen, möchten aus den Fortbildungen mit handfesten Konzepten und Ideen wieder in ihren pädagogischen Alltag zurückkehren, um ihre Arbeit leichter zu bewältigen. In diesem Abschnitt der Studie wird zunächst die Konfrontative Methode im Allgemeinen beschrieben, um dann auf die Konfrontative Gesprächsführung näher einzugehen. In den letzten beiden Abschnitten des fünften Kapitels werden die Konsequenzen der Konfrontativen Gesprächsführung für die pädagogischen Fachkräfte als Grenzziehung und Prävention dargestellt und die Umsetzung im pädagogischen Alltag erläutert. Hier werden konkrete Beispiele aus der Praxis vorgestellt, in der dargelegt wird, wie die Konfrontation in Bezug auf Ehre oder Salafismus umgesetzt werden kann.

Da der Großteil der Jugendlichen eingebürgert ist und darüber hinaus nicht alle sich über „türkisch" identifizieren, werden die Begriffe „Türkeistämmige" oder „türkeistämmige Jugendliche" verwendet.

2 Interkulturelle Kompetenz in der Jugendhilfe

Seitdem es Realität ist, dass die Migrantinnen und Migranten nicht nur „Soziale Einrichtungen der Sonderdienste für Migranteninnen und Migranten"[1] aufsuchen, um Unterlagen ausfüllen zu lassen, sondern mit ihren facettenreichen Problemen, wie zum Beispiel Erziehungsberatung, Jugendgerichtshilfe, Familienhilfe, Heimerziehung oder Schuldnerberatung, verstärkt zu Klienten der Regeldienste werden, spricht man von Interkultureller Kompetenz. Denn die Sonderdienste für Migrantinnen und Migranten können all diese umfangreichen Aufgaben nicht mehr bewältigen. Darüber hinaus werden solche Sonderdienste aufgrund der knappen Kassen der Länder und Kommunen nicht mehr finanziert. Deshalb müssen die Fachkräfte der Sozialen Regeldienste, die mit Menschen mit Migrationshintergrund arbeiten, Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz besitzen. Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz sind seit geraumer Zeit Schlüsselkompetenzen. Während in den 70er, der 80er- und Anfang der 90er Jahre die Fachkräfte der Regeldienste die Migrantinnen und Migranten aufgrund der Sprachbarrieren an die Sonderdienste verwiesen, ist diese Begründung seit ca. Mitte der 90er-Jahre nicht mehr zu halten. Denn es hat sich herausgestellt, dass Missverständnisse nicht auf die geringen Sprachkenntnisse der Migranten zurückzuführen sind, sondern auf unterschiedliche Ansätze auf der Handlungsebene.

Die deutsch-türkischen Jungen sind in allen Bereichen der Jugendhilfe präsent, wie z. B. Heimerziehung, Anti-Aggressivitäts-Training, Offene Kinder- und Jugendarbeit etc. Alleine mit der Einstellung von türkeistämmigen Pädagoginnen und Pädagogen ist das Problem nicht gelöst. Deshalb müssen die Kenntnisse der

[1] Soziale Einrichtungen der Sonderdienste für Migrantinnen und Migranten wurden Anfang der 70er-Jahre eingerichtet, um die damaligen Gastarbeiter in deren Muttersprache zu beraten. Die Aufgabe dieser Einrichtungen, wie z. B. die Arbeiterwohlfahrt für die Türken, bestand zunächst darin, Unterlagen auszufüllen bzw. als besser bezahlte Dolmetscher zu fungieren. Die meisten Angestellten besaßen auch keine sozialpädagogische Ausbildung.

A. Toprak, *Jungen und Gewalt,* DOI 10.1007/978-3-658-10030-8_2

Interkulturellen Kompetenz als eine wichtige Handlungskompetenz und als ein entscheidender Qualitätsstandard betrachtet werden. In den folgenden Abschnitten wird zunächst geklärt, was unter dem Begriff Interkulturelle Kompetenz und Interkultureller Öffnung zu verstehen ist. In einem weiteren Kapitel wird die Interkulturelle Kompetenz im Hinblick auf auffällige bzw. deviante türkeistämmige Jungen diskutiert.

2.1 Begriffliche Abklärung

Bevor der Begriff Interkulturelle Kompetenz erläutert wird, soll sehr kurz und oberflächlich die Interkulturelle Öffnung der Einrichtungen dargelegt werden.

Interkulturelle Öffnung der Institutionen
Die Öffnung der Institutionen, wie z. B. Schule oder Jugendhilfeeinrichtungen, ist in Anbetracht der oben beschriebenen Situation unausweichlich. Was Interkulturelle Öffnung genau heißt, ist weniger bekannt, obwohl dieser Terminus seit vielen Jahren verwendet wird. Hubertus Schröer definiert ihn wie folgt: „*Interkulturelle Öffnung wird zusammenfassend verstanden als ein bewusst gestalteter Prozess, der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird.*“ (Schröer 2009, S. 206) Konkret bedeutet es, dass die Institutionen und Organisationen ihre Angebote an die sich verändernden Bevölkerungsgruppen anpassen müssen. Dass eine Öffnung nötig ist impliziert, dass die Institutionen geschlossen sind. Das heißt, sowohl auf Seiten der Institutionen, aber auch seitens der Migrationsgruppen gibt es Hemmnisse, Hindernisse und Vorbehalte. Um diese abzubauen, muss auf vier Ebenen angesetzt werden, damit die Interkulturelle Öffnung erreicht werden kann.

Organisations- und Leitungsebene Die Leitung ist von der Interkulturellen Öffnung überzeugt und treibt sie voran. Die Interkulturelle Öffnung wird beispielsweise in das Leitbild der Institution oder Organisation aufgenommen.

Personalebene Hier werden nicht nur die Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen sensibilisiert und geschult, sondern es wird auch gezielt Personal mit Migrationshintergrund akquiriert. In Stellenausschreibungen wird Interesse an Menschen mit Migrationshintergrund signalisiert.

Die Angebotsstruktur Die Angebote sind niederschwellig und werden mehrsprachig beworben. Die Akzeptanz wird verbessert, indem die Milieus oder Stadtteile aufgesucht werden.

Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen Die Partizipation und Expertise der Migrantenselbstorganisationen, wie Kultur- oder Moscheevereine, sind zwingend nötig, um eine gezielte und ganzheitliche Öffnung voranzutreiben.

Bezogen auf diese vier Ebenen kann konstatiert werden, dass die Interkulturelle Öffnung in Deutschland noch „in den Kinderschuhen steckt". Beispielsweise ist das Interesse an interkulturellen Schulungen relativ gering und der Anteil an Personal mit Migrationshintergrund in Institutionen marginal. Die Anzahl der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in Schulen liegt bei nur vier Prozent, obwohl der Migrantenanteil in Deutschland bei 20 % liegt (http://www.tu-dortmund.de/uni/Einstieg/aktuelles/meldungen/2013-05/13-05-06_schuelercampus/index. html). Die Interkulturelle Öffnung müsste gezielter und strategischer umgesetzt werden.

Interkulturelle Kompetenz

In der Literatur werden sehr viele und unterschiedliche Definitionen der Interkulturellen Kompetenz kontrovers diskutiert. Knapp-Potthoff definiert diesen Begriff folgendermaßen: Interkulturelle Kompetenz „*ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften (Kulturen) ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen, wie denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme durch Kompetenzstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen.*" (Knapp-Potthof 1997, S. 196). Hinz-Rommel, ein Verfechter des Begriffs, definiert ihn ähnlich: „*Interkulturelle Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren.*" (Hinz-Rommel 1996, S. 20).

In der Regel wird die Person als interkulturell kompetent beschrieben, die in der Lage ist, die kognitiven Kompetenzen mit den Handlungskompetenzen zu verzahnen. Was verbirgt sich aber hinter diesen abstrakten Begriffen? Hinter dem Begriff „interkulturelle Handlungskompetenz" finden sich – nach Gaitanides – folgende Kompetenzen:

Empathie ist die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Einfühlung in Menschen anderer kultureller Herkunft.

Rollendistanz ist einerseits die dezentrierte kulturelle und soziale Selbstwahrnehmungsfähigkeit und andererseits die Fähigkeit zur Einnahme der anderen Perspektive und Relativierung der anderen Sichtweise.

Ambiguitätstoleranz ist die Fähigkeit, Ungewissheit, Unsicherheit, Fremdheit, Nichtwissen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten, die Neugier und die Offenheit gegenüber dem Unbekannten, das Respektieren anderer Meinungen und die Abgrenzungs- und Konfliktfähigkeit.

Kommunikative Kompetenz ist die Sprach-, Dialog- und Aushandlungsfähigkeit sowie Verständigungsorientierung.

Unter interkulturellen kognitiven Kompetenzen versteht Gaitanides folgende Kompetenzen:

1. Kenntnisse über Herkunftsgesellschaften, Herkunftssprachen und Auslandserfahrungen,
2. Kenntnisse über geschichtliche Prägungen, politische/sozio-ökonomische Strukturen, kulturelle Standards und spezifische kollektive Identitätsprobleme der Mehrheitsgesellschaft des Einwanderungslandes,
3. Kenntnisse über Struktur und Entwicklung, über Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen,
4. Kenntnisse über das migrationsspezifische Versorgungsnetz und über die spezifischen Zugangsbarrieren zu den Regelangeboten der sozialen und psychosozialen Dienste,
5. Kenntnisse über die Binnendifferenzierung der Einwanderergruppen bzw. deren Schichtung,
6. Kenntnisse über den rechtlichen, politischen und sozialen Status der Migranten, Kenntnisse über Erscheinungsformen und Ursachen von Vorurteilsbereitschaft und Rassismus,
7. Kenntnisse über theoretische Prämissen, Strategien und Methoden interkulturellen Lernens und antirassistischer Arbeit (Gaitanides 2000, S. 8).

Wie aus den Ausführungen deutlich wird, beschreibt Stefan Gaitanides die Interkulturelle Kompetenz als ein Anforderungsprofil, das „kognitive Kompetenzen“ und „Handlungskompetenzen“ gemeinsam betrachtet. Gaitanides betont, dass alleine der Erwerb der kognitiven Kompetenzen nicht ausreicht, wenn die pädagogischen Fachkräfte sich darüber hinaus nicht Handlungskompetenzen aneignen. Seine These begründet er wie folgt: „*Die Ansammlung von Wissensbeständen über die Zielgruppe allein – ohne die Ausbildung von Handlungskompetenz – kann sogar kontraproduktiv sein.*“ (Gaitanides 2000, S. 10)

2.2 Interkulturelle Kompetenz in der Arbeit mit türkeistämmigen Jungen

Langjährige Erfahrungen des Autors in der Arbeit mit türkeistämmigen Jungen haben gezeigt, dass die beiden Kompetenzen (kognitive Kompetenzen und Handlungskompetenzen), bis auf die Teilkompetenz Sprachkenntnisse, von immenser Bedeutung sind. Die oben aufgezählten und definierten Kompetenzen werden anhand von 30 Interviewergebnissen[2] mit türkischstämmigen Jungen und mittels eines Fallbeispiels aus der Praxis diskutiert.

2.2.1 Interkulturelle Handlungskompetenzen

Empathie Junge Männer in der dritten Migrantengeneration wollen von pädagogischen Fachkräften mit ihrem hybriden kulturellen und religiösen Hintergrund ernst genommen und verstanden werden. Auch wenn die dritte und vierte Generation der türkeistämmigen Jugendlichen die Heimatländer ihrer Großeltern lediglich aus den Medien, Erzählungen und von Urlaubsaufenthalten kennt, unterscheiden sich deren Sozialisationsbedingungen in wesentlichen Punkten (Ausländerstatus, unterschiedlicher Erziehungsstil, anderer religiöser Hintergrund, unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen, Idealisieren der Herkunftsländer etc.)[3] von denen ihrer bio-deutschen Altersgenossen. Die speziellen Sozialisationsbedingungen dieser Zielgruppe müssen in der sozialen Arbeit besondere Beachtung finden und können nicht mit denen der deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gleichgesetzt werden. Ayhan (19 Jahre, Interview 2001) beantwortet die Frage, ob er einen deutschen Pass beantragen möchte: „*Ich will den deutschen Pass nicht. Was soll ich damit? Ich bin doch Türke!… Ich denke nicht wie Deutsche. Ich will auch keinen deutschen Pass. Ich kann nicht wie Deutsche denken und reden.*“ Ayhan ist in Deutschland geboren und ist der dritten Migrantengeneration zuzuordnen. In Bezug auf Einbürgerung ist er in seiner Denkweise als rigide und konservativ zu bezeichnen und betont insbesondere seine Andersartigkeit, indem er immer wieder sagt, dass er nicht wie die deutschen Jugendlichen denkt. Deniz (20 Jahre, Interview 2010) argumentiert ähnlich, als er konkret einige pädagogische Fachkräfte kritisiert. „*Also, wenn man mich fragt, was bist Du? Dann sage ich Türkei, aber*

[2] Diese Interviews wurden im Rahmen mehrerer Forschungsprojekte zum Thema „Gewalt“ in den Jahren 2001, 2006 und 2010 durchgeführt (vgl. ausführliche Toprak und Nowacki 2012).

[3] vgl. Kap. 3 und 4.

manchmal sage ich auch Moslem. Weißt Du ich möchte auch Türke bleiben, auch wir in Deutschland leben oder geboren sind. Mein Lehrer in der Schule hat das nicht verstanden. Wir sind nun mal Türken und sind halt anders. Aber es gibt auch andere, so Sozialarbeiter, weiß Du. Die sind meistens okay. Die fragen nicht was du bist. Die machen einfach coole Sachen.“

Aus den beiden Interviewpassagen wird deutlich, dass bei dieser Zielgruppe die unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen stark zum Vorschein kommen. Der Lehrer, der – aus Sicht des Interviewpartners – sich nicht in „das Anderssein“ des Jugendlichen einfühlen kann und sie verurteilt, wird abgelehnt.

Rollendistanz Unabhängig von Interkultureller Kompetenz ist Rollendistanz in der Sozialen Arbeit, insbesondere in der Arbeit mit jungen Menschen, eine der wichtigsten Kompetenzen, die die professionellen Fachkräfte verinnerlicht haben sollten. Rollendistanz gelingt in den Fällen erfolgreich, wenn die Rollen unabhängig von der sozio-kulturellen Herkunft beschrieben und wenn die Betreuten als Individuen wahrgenommen werden, ohne „kategorisiert“ und „kulturalisiert“ zu werden.

Einige Fachkräfte sozialer Einrichtungen neigen dazu, einen erlebten Fall mit einem türkeistämmigen Jugendlichen zu verallgemeinern und auf alle Jungen zu projizieren. Zwei Interviewaussagen sollen die unterschiedlichen Meinungen zweier Jugendlicher, die auf dieselbe Frage antworten, nämlich, ob die Jungfräulichkeit bei der Wahl der zukünftigen Ehefrau eine entscheidende Rolle spielt, verdeutlichen. „*Natürlich, Mann! Das ist sehr wichtig, eh. Ich heirate doch nicht eine Frau, ne, wie soll ich sagen, na ja, die mit einem anderen Typen bereits im Bett war. Weißt du, ich will eine Frau haben, die noch sauber ist.(…) Mit niemandem was hatte. Solche Frauen, weißt du, haben Ehre, na ja die vor dem Heiraten mit niemandem was hatten.*“ (Metin, 21 Jahre, Interview 2001)

„*Ja viele türkische und andere Moslems legen Wert darauf weißt Du. Eigentlich ich auch. Aber wenn man eine Frau liebt. Dann ist das mir egal. Aber ich würde darüber mit Freunden nicht reden. Sonst denken die, ich wäre blöd. Aber ich hab kein Problem damit.*“ (Fatih18 Jahre, Interview 2006)

Hier wird deutlich aufgeführt, dass radikale denkende Jugendliche durchaus gibt: aber auch Jugendlich wie Fatih, die differenzierter denken und handeln. Bei Fatih ist zudem der soziale Druck in den Peers zu betonen, weil das nicht mit seinen Freunden besprechen würde.

Migrantenjugendliche, die schlechte und negative Erfahrungen mit der Polizei oder Justiz hatten, haben sehr radikale und von Vorurteilen geprägte Meinungen gegenüber diesen Institutionen. Sehr viele sind der Meinung, dass sie nur aufgrund ihrer Hautfarbe schlecht behandelt, sogar schwerer bestraft werden als die

bio-deutschen Jugendlichen. Ein Jugendlicher äußert sich zum Thema „Ausländerfeindlichkeit“ folgendermaßen: „*Natürlich gibt es Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. Schau mal die Polizei. Weißt du, die sind alle Nazis…. Die haben etwas gegen Ausländer. Am Bahnhof, ne, werden nur die Türken und Neger kontrolliert…. Ja weiß ich doch nicht, ob die Hasch haben oder Waffen, ne. Auch die Staatsanwälte sind Nazis. Der wollte, dass ich für zwei Jahre in Knast gehe, ne…. Bei einem deutschen Kartoffel, ne, hätte er doch keine zwei Jahre verlangt, ne…. Ja, ne, weil er ein Deutscher ist, ne. Deutsche halten doch zueinander, ne.*“ (Hakan 18 Jahre, Interview 2001)

Solche subjektiven Wahrnehmungen der Jugendlichen müssen ernst genommen, mit großer Sorgfalt überprüft, aber an geeigneter Stelle mit Fingerspitzengefühl relativiert und in den richtigen Kontext gerückt werden.

Ambiguitätstoleranz Bei der dritten und vierten Migrantengeneration fällt stark ins Auge, dass viele Jugendliche das Heimatland ihrer Eltern bzw. Großeltern enorm idealisieren, weil für sie Deutschland oft mit negativen und diskriminierenden Erfahrungen behaftet ist. Viele Jugendliche, die ähnlich sozialisiert sind, zeigen identische Muster, um für sich eine „Strohhalm-Strategie“ des „Überlebens“ zu entwickeln. Solche Jugendliche kennen die Türkei, wie oben erwähnt, aus den Medien, von Erzählungen der Eltern/Großeltern oder aber von Urlaubsaufenthalten, und sie werden sehr schnell aggressiv, wenn die Türkei kritisiert wird. Denn die Kritik an die Türkei wird als persönlicher Angriff interpretiert und die latent und unbewusst zurechtgelegte „Strohhalm-Strategie“ wird außer Kraft gesetzt. Der gebürtige Dortmunder Yusuf (18 Jahre, Interview 2010) äußert sich zur Türkei wie folgt: „*Türkei mag ich schon. Schönes Land, weißt Du. Nicht so spießig wie hier. Da ist alles lockerer und cooler. Schönes Wetter, schönes Essen und so weiter. Ich bin sehr gerne da. Wenn ich da bin, geht es mir einfach besser als hier in Dortmund.*“ An einer anderen Stelle des Interviews widerspricht sich der Jugendliche, indem er über „sein“ Heimatland negativ spricht: „*Ich mag Türkei schon. Aber es ist bisschen chaotisch weißt Du. Ich bin ja an diese deutsche Ordnung gewöhnt. Dann wann das nicht sofort klappt bin ich sauer auf die Türkei. Ehrlich gesagt, halte ich maximal drei Wochen aus. Danach habe ich kein Bock mehr.*“

Menschen mit Migrationshintergrund scheinen sich immer wieder dann zu widersprechen, wenn sie kontext- und ortsgebunden argumentieren. Dieser Widerspruch ist kein bewusst eingesetzter Schachzug, sondern ein in der Migration intensiv beobachtbarer Automatismus: Negative Erfahrungen im „Einwanderungsland“ werden mit dem „Heimatland“ verglichen bzw. idealisiert und umgekehrt die negativen Erfahrungen im „Heimatland“ werden kritisiert und mit dem „Einwanderungsland“ verglichen und positiv bewertetet. Pädagoginnen und Pädagogen

sollten diese widersprüchlichen Argumentationsstränge kennen, aushalten können, mit Respekt behandeln und ihnen mit Neugier und Offenheit begegnen.

Kommunikative Kompetenz Verbunden mit der Ambiguitätstoleranz ist es von entscheidender Bedeutung, dass die pädagogischen Fachkräfte Sprach-, Aushandlungs- und Dialogfähigkeit besitzen. Denn Jugendliche, insbesondere Migranten, argumentieren in bestimmten Sachverhalten nicht nur subjektiv, sondern auch bewertend und fühlen sich ungleich behandelt. Wenn die Fachleute diese Basiskompetenz nicht beherrschen, können komplexe multifunktionale Konflikte erst gar nicht erhellt werden.

2.2.2 Interkulturelle kognitive Kompetenzen

Interkulturelle kognitive Kompetenzen werden anhand einiger wichtiger Grundwerte der türkeistämmigen Jugendlichen diskutiert, die insbesondere auf dem ersten Blick in „Widerspruch" zu denen von Institutionen/PädagogInnen hierzulande stehen. Während die pädagogischen Fachkräfte bzw. Institutionen Werte wie „Liberalität, Individualität, Eigenverantwortung bzw. Selbstreflexion" fördern, kommen die Kinder und Jugendlichen mit den gegensätzlichen Werten, wie „Rigidität, Kollektivismus, Solidarität/Loyalität, bzw. Gehorsamkeit/Unterordnung", in die Institutionen. Die Fachkräfte sind nicht immer in der Position, diese Widersprüche zu erkennen und adäquat zu handeln. In den folgenden Passagen werden diese gegensätzlichen Konzepte im Kontext der Institution bzw. im Hinblick auf das Verhältnis pädagogische Fachkräfte vs. Jugendliche/Eltern diskutiert. Diese Werte werden in weiteren Teilen der Studie teilweise wieder aufgegriffen, um sie präziser zu durchleuchten, für die Leser(in) verständlicher zu machen sowie nachzuvollziehen, warum in einigen Bereichen die sozialpädagogische Arbeit mit türkeistämmigen Jugendlichen an ihre Grenzen stößt, hierbei wird der zu betrachtende Kontext der der Familie und des Freundeskreises sein.

2.2.2.1 Rigidität vs. Liberalität

Untersuchungen über einen Erziehungsstil, der auf die Rigidität in der Erziehung schließen lässt, stammen von Alamdar-Niemann (1992), Merkens (1997) und Toprak (2002).

Alamdar-Niemann befragt in ihrer Untersuchung in Berlin 108 Haupt- und Gesamtschüler und deren Eltern mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Fragebogens und kommt zu dem Ergebnis, dass es bei Familien aus der Türkei drei Arten von Erziehungsstilen gibt, nämlich den permissiv-nachsichtigen Erziehungsstil,

den leistungsorientiert-einfühlsamen Erziehungsstil und den religiös-autoritären Erziehungsstil (Alamdar-Niemann 1992, S. 217).

Der permissiv-nachsichtige Erziehungsstil: Alamdar-Niemann setzt als Indiz für diesen Erziehungsstil die Skalen „Permissivität" und „Nachsicht" ein (Alamdar-Niemann 1992, S. 219). „*Die Erziehungseinstellungen drücken in diesem Typ eine permissive Haltung der Eltern gegenüber dem Kind aus. Permissivität heißt in dieser Untersuchung, daß Eltern gegenüber ihren Kindern eine generöse und weniger restriktive Erziehung favorisieren, d. h. dem Kind genügend Freiraum für die individuelle Haltung lassen. Dem entspricht auch eine weitere Dimension dieses Faktors, die durch nachsichtige und verständnisvolle Einstellung der Eltern in der Erziehung charakterisiert werden kann.*" (Alamdar-Niemann 1992, S. 219)

Der leistungsorientiert-einfühlsame Erziehungsstil: Bei diesem Erziehungsstil bilden die Items „Erziehungsvermögen" und „Leistungsorientierung" die Skalen. „*Hier machen sich Bildungs- und Leistungsvorstellungen der Eltern bemerkbar, die aber nicht zum völligen Einengen des Kindes führen. Auf einfühlsame Weise (…) wird an dem emotionalen Zustand und den Interessen des Kindes entlang eine bildungs- und leistungsmotivierte Einstellung der Eltern ausgeübt.*" (Alamdar-Niemann 1992, S. 220)

Der religiös-autoritäre Erziehungsstil: Hier stehen die Items „religiöse Orientierung", und „autoritäre Rigidität" im Vordergrund. „*Die religiöse Motivation des elterlichen Erziehungsstils steht bei diesem Typ im Vordergrund. Deutlich werden die religiösen Aktivitäten und religiösen Anschauungen vom Kind abverlangt bzw. erwartet (Moscheebesuch etc.). Diese Religiosität findet im Zusammenhang mit autoritärer Einstellung der Eltern gegenüber dem Kind statt, so daß die Kontrolle der kindlichen Aktivitäten instrumentellen Charakter erhält.*" (Alamdar-Niemann 1992, S. 221)

Im Gegensatz zu Alamdar-Niemann unterscheidet Merkens vier unterschiedliche Erziehungsstile und befragt dabei Kinder der Schulklassen sieben bis neun und deren gleichgeschlechtliche Elternteile mit Hilfe eines standardisierten (schriftlichen) Interviews in Berlin, Weingarten und Friedrichshafen (Merkens 1997, S. 21).

Um den autoritären Erziehungsstil zu erheben, stellt Merkens folgende vier Fragen: ob der jeweilige Elternteil keinen Widerspruch dulde, sich aufrege, wenn das Kind widerspricht, gegenüber Forderungen des Kindes grundsätzlich hart bleibe und das Abweichen von elterlichen Anordnungen nicht dulde (Merkens 1997, S. 24). Für die Erhebung beim emotionalen Erziehungsstil wurden die Probanden danach gefragt, ob der jeweilige Elternteil dem Kind ansehe, wenn ihm etwas gut gefällt, wenn es traurig ist, sowie beim Kind erkenne, wenn etwas nicht stimmt (Merkens 1997, S. 24). Die Items: nachgeben, wenn das Kind im Anschluss an ein Verbot um Erlaubnis bettelt, nicht gleich böse sein, wenn das Kind unpünktlich

ist und nicht gleich böse sein, wenn ein Auftrag vom Kind vergessen wird – wurden für den permissiven Erziehungsstil erhoben (Merkens 1997, S. 24). Der Erziehungsstil „Zusammengehörigkeit" wurde mit Hilfe von Items erhoben, mittels derer gefragt wurde, ob der jeweilige Elternteil jede freie Minute mit dem Kind verbringt, das Kind am liebsten immer in seiner Nähe hat und eine vorübergehende Trennung vom Kind nur verschmerzen kann (Merkens 1997, S. 24).

Bei der Untersuchung von Toprak wurden keine Items und standardisierten schriftlichen Fragebögen, sondern das qualitative Interview verwendet. Die Daten wurden auf der Basis der Aussagen von den Befragten und der Interpretationen vom Forscher erhoben und somit die drei Erziehungsstile, „der konservativ-spartanische Erziehungsstil", „der verständnisvoll-nachsichtige Erziehungsstil" und „Erziehung zwischen Tradition und Moderne", gebildet. Kriterien dafür aus dem Fragenkatalog waren „Erziehung (Autoritätsstruktur)", „Religion" und „Ehre" und die Antworten der Befragten. Hier wurden 12 Erwachsene nach ihrer subjektiven Meinung in Bezug auf ihre Erziehung und den Erziehungsstil, den sie erfahren haben, befragt. Diese drei Kategorien wurden auch deshalb gebildet, weil beobachtet werden konnte, dass in jedem der einzelnen Erziehungsstile z. B. der Wert der Ehe, der Wert der islamischen und standesamtlichen Eheschließung, die Bedeutung der Religion sowie der arrangierten Ehe unterschiedlicher Natur waren. Ein explizit religiöser Erziehungsstil, den Alamdar-Niemann festgestellt hat, konnte nicht beobachtet werden; es wird aber darauf verwiesen, dass die Religion und die religiöse Haltung der Eltern auf jeden Erziehungsstil eine wesentliche Auswirkung hat (Toprak 2002, S. 142).

Allen drei Untersuchungen ist die Tatsache gemein, unabhängig von unterschiedlichen Erziehungsstilen, dass die rigiden Erziehungsstile, „*der religiös-autoritäre Erziehungsstil*" (Alamdar-Niemann), „*der autoritäre Erziehungsstil*" (Merkens) und „*der konservativ-spartanische Erziehungsstil*" (Toprak), öfter angewendet werden als die offen-liberalen Erziehungsstile, wie z. B. „*verständnisvoll-nachsichtig*" (Toprak), „*permissiv-nachsichtig*" (Alamdar-Niemann) oder „*permissiv*" (Merkens). Der Ansatz, dass der rigide Erziehungsstil bei türkeistämmigen Migrantenfamilien prägnanter ist, wird auch in den neueren Untersuchungen bestätigt (vgl. exemplarisch und ausführlich Jäkel und Leyendecker 2009).

Während in vielen Elternhäusern der türkeistämmigen Jugendlichen die rigiden Erziehungsstile verfolgt werden, setzen die pädagogischen Institutionen auf eine, aus Sicht der Jugendlichen und deren Eltern, „liberale" Linie. Diesen Balanceakt können die meisten Jugendlichen zwar gut optimieren. Aber gerade die mit Problemen behafteten Jugendlichen, vor allem die Jungen, können die Rigidität im Elternhaus und die Liberalität in pädagogischen Einrichtungen nicht immer optimal ausgleichen. Ein Jugendlicher aus den Anti-Aggressivitäts-Trainings äußert sich

zu der Frage, was ihm im Kurs am besten Gefallen hat. „*Also, was gut war? Ja, ihr ward am Anfang streng. Das war gut, diese Jugendlichen brauchen das. Die deutschen Sozialpädagogen sind nicht streng. Das wissen die Jungs, ne. Deshalb machen wir, was wir wollen. Dann haben wir Ärger, weil die vorher nix sagen. Später sind die sauer, ne…. Ja, am Anfang ward ihr streng, aber danach nicht mehr. Ihr müsst noch strenger sein und immer streng sein. Nicht nur am Anfang, ne…. Du hast gesagt, wer einmal nicht kommt, fliegt raus. Dann ist der Ali nicht gekommen, und er ist rausgeflogen. Das machen die Deutschen nicht. Die sagen ja, beim nächsten Mal. Das ist nicht gut.*“ (Fuat, 18 Jahre, Interview 2001)

Hier wird sehr deutlich, dass der Jugendliche mit der offenen Haltung des „deutschen“ Pädagogen nicht umgehen kann, weil sein Fehlverhalten nicht unmittelbar und spürbar mit rigider Grenzsetzung geahndet wird. Da die Grenzziehung, hier aus Sicht des Fuat die Rigidität, zu spät erfolgt, ist er verunsichert. Es ist für ihn schwer nachvollziehbar, warum der Pädagoge zwar liberal ist, aber auf Dauer diese Haltung nicht mehr einnimmt, indem er seinen Ärger zum Ausdruck bringt.

Es gibt aber auch durchaus Jugendliche, die die liberale Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. pädagogischen Institute für ihre eigenen Zwecke instrumentalisieren. Sie sind durchaus in der Lage, kontextgebunden zu agieren, wozu sich ein anderer Jugendlicher äußert. „*Mein Vater und mein älterer Bruder, der viel auf mich aufpasst, sind ziemlich streng. Da gibt es auch Ärger oder Ohrfeige. Ich mach sofort, was sie sagen. (…) In der Schule eher nicht, weißt Du. Da passiert doch nichts. Die sagen dann einem mach das nicht. Dann sage ich ja ja. Dann ist doch gut. Was soll da bloß passieren.*“ (Bülent, 14 Jahre, Interview 2010)

2.2.2.2 Kollektivismus vs. Individualismus

In der Übergangsphase des Jugendalters müssen Kinder bzw. Jugendliche bestimmte Thematiken, wie z. B. einen Schulabschluss, Berufs- und Partnerwahl oder das Ablösen von den Eltern bewältigen. Diese Übergänge – oder Identitätsentwicklungen – vollziehen sich je nach Kultur, Tradition und Religion unterschiedlich und sind von einer Kontrollorientierung abhängig. Es gibt eine primäre und eine sekundäre Kontrollorientierung.

Primäre Kontrolle ist der Versuch, die gegebenen Realitäten so zu verändern und zu beeinflussen, dass sie mit den eigenen Zielen und Wünschen übereinstimmen. Sekundäre Kontrolle ist der Versuch, eigene Ziele und Wünsche den gegebenen Bedingungen anzupassen.

Bei primärer Kontrolle werden die Umweltgegebenheiten durch persönliche Aktivität, Dominanz und andere Einflussversuche geändert. Bei sekundärer Kontrolle werden hingegen eigene Ziele geändert; Individualität und Autonomie werden den Gegebenheiten der Umwelt untergeordnet. Bei Kulturen mit hoher Bewertung

von Autonomie und Individualität wird eine primäre Kontrolle und bei gruppen- und sozialorientierten Kulturen, die mehr Wert auf Gruppenharmonie und Anpassung an Gruppenziele legen, die sekundäre Kontrolle beobachtet. Es ist davon auszugehen, dass bei türkeistämmigen Jugendlichen und Familien die sekundäre Kontrolle eine entscheidende Rolle spielt, weil die Erziehung der Kinder in der Regel im sozialen Umfeld der Familie und Peergroup erfolgt, und diese Rollen auf das Erlernen sozialer Rollen ausgerichtet sind: Übernahme von Geschlechts- und Familienrollen, soziale Normen sowie Vermittlung von Autoritätsbeziehungen.

Bei türkeistämmigen Jugendlichen, die insbesondere im Bereich der Gewaltdelikte auffallen, kann die oben geschilderte sekundäre Kontrolle explizit beobachtet werden. Die ausgeprägten Diskriminierungserfahrungen, die sie von ihrer Umwelt erfahren, das Nicht-Verstanden-Werden von der älteren Herkunftsgeneration sowie von der gleichaltrigen deutschen Peergroup führen dazu, dass viele türkeistämmige Jugendliche entweder untereinander bleiben oder sich multikulturellen Gruppen anschließen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben. Enge Freundschaften werden mit sog, einheimischen deutschen Jugendlichen in der Regel nicht geschlossen. Türkeistämmige Jugendliche werfen deutschen Jugendlichen Egoismus sowie Individualismus und Ich-Bezogenheit vor. Diese Eigenschaften sind bei türkeistämmigen Jungen wenig ausgeprägt und haben bei ihnen keinen großen Stellenwert. Türkeistämmige Jungen betonen, dass sie sich auf die deutschen Jugendlichen nicht verlassen können. Die würden sie im Ernstfall, wie z. B. bei der Polizei, im Stich lassen und lediglich ihre eigenen Interessen verfolgen.

Dazu äußert sich – exemplarisch – ein interviewter Jugendlicher aus dem Jahre 2006: „*Ich bin schon viel unterwegs. Ich gehe abends oder an Wochenenden weg. Disco, Partys oder so. Da gehe ich schon lieber mit meinen türkischen Kumpels. Da sind auch andere dabei: Marokkaner oder Russen. Aber keine Deutschen. Mit denen komme ich nicht klar. Die sind halt komisch. Die schauen auf jeden Cent, geben nichts aus. Die denken halt nur an sich. Die sind auch feige. Wenn es Ärger gibt, dann denken sie nur an sich und petzen. (…) Das ist bei Türken halt nicht so.*“ (Ümit, 17 Jahre)

Darüber hinaus haben die Migrantenjugendlichen aus der Türkei eine eigene Sprachkultur entwickelt, die sie als „Mischmasch“ – Hin-und-her-Wandern zwischen deutscher und türkischer Sprache – bezeichnen und verkehren vorzugsweise mit solchen Jugendlichen, die diese Kauderwelsch ebenso sprechen.

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die türkeistämmige Jungen kollektivistisch denken und handeln, während die Pädagoginnen/Institutionen auf individuelles Fortkommen bzw. Agieren einen großen Wert legen. Es werden beispielsweise einige Aspekte der Kommunikation von deutschstämmigen Pädagoginnen

bzw. Jugendlichen oder umgekehrt von türkeistämmigen Jugendlichen falsch verstanden bzw. interpretiert, die zu Konflikten führen.

2.2.2.3 Solidarität/Loyalität vs. Eigenverantwortung

Solidarität und Loyalität gegenüber den Eltern und Familienmitgliedern (siehe die Erziehungsziele) sowie gegenüber dem Freund (siehe Männlichkeitskonzepte) sind wichtigste Werte in der türkeistämmigen Community in Deutschland. Diese Werte werden im Kontext des Migrationsprozesses stärker betont und verschärft, weil die Familie bzw. der Freund die einzigen Rückzugsgebiete sind, ihnen darf uneingeschränkt vertraut werden. Den sozialen Institutionen (beispielsweise Schule oder Jugendamt) und den losen sozialen Netzwerken (wie z. B. die migrantischen Kulturvereine) in Deutschland misstrauen die Migrantinnen und Migranten auch noch in der dritten und vierten Generation, weil deren Aufgaben falsch bzw. anders eingeschätzt werden. Solidarität, Loyalität und Zusammengehörigkeit innerhalb der Familie bleiben unantastbar, auch wenn es innerhalb der Familie immense Probleme gibt, die ohne die Hilfe von außen nicht gelöst werden können. Sich mit den internen Problemen der Familie an die Beratungsstellen oder an das Jugendamt zu wenden, gilt als Verrat bzw. Loyalitätsbruch, weil das Familienbild nach außen hin beschädigt wird. Dieser Ansatz soll anhand eines Exkurses aus der Praxis präzisiert werden:

Exkurs Der 17-jährige Ümit ist mehrfach im Bereich der Gewalt-, Ladendiebstahl- und Drogendelikte straffällig geworden. Während der Beratungsgespräche bei der Jugendgerichtshilfe stellt die zuständige Sozialpädagogin fest, dass Ümit auch viele Probleme im Elternhaus hat, wie z. B. Arbeitslosigkeit der Eltern, Alkoholprobleme des Vaters, beengte Wohnverhältnisse oder aber Schläge seitens des Vaters. Nach reiflicher Überlegung und in Absprache mit Ümit, entscheidet die Sozialpädagogin ihren Klienten in einer sozialpädagogisch betreuten Wohngruppe unterzubringen. Alle Gespräche mit Ümit verlaufen positiv, weil er unbedingt das Elterhaus verlassen möchte, um eigenverantwortlich und selbständig sein Leben zu regeln. Die Sozialpädagogin bestärkt Ümit in seiner Bestrebung und macht ihm Mut, den Schritt zu gehen. Es muss aus Sicht der Sozialpädagogin lediglich ein abschließendes Gespräch mit den Eltern durchgeführt werden, weil sie die Erziehungsberechtigten sind. Während des Gespräches, im Beisein der Pädagogin und der Eltern, ist Ümit sehr ruhig, er vermeidet den Augenkontakt zu den beiden Elternteilen und blickt – immer den Kopf senkend – auf den Boden. Der Vater betont unermüdlich, dass sie als Eltern mit Ümit keinerlei Probleme hätten und dass die Familie intakt sei. Er verstehe auch nicht, warum man seinen Sohn wegnimmt und in ein Heim steckt. Es gehe ihm zu Hause doch ganz gut, und er

bekomme alles, was er möchte. Die Pädagogin versucht zwar zu betonen, dass Ümit eigenverantwortlich entschieden hat, in ein Wohnheim zu gehen, findet aber beim Vater kein Gehör. Das Gespräch wird hitziger und für die Sozialpädagogin unproduktiv, weil die Eltern nicht verstehen wollen, dass es für Ümit besser wäre, von zu Hause wegzukommen. Nach einer Weile möchte die Pädagogin wissen, was Ümits Wunsch ist:Auf die Frage der Pädagogin, ob er in ein Wohnheim einziehen möchte, sagt Ümit „Nein". Den Blick auf den Boden richtend, betont Ümit, dass er sich zu Hause wohl fühle und dass er zu Hause keinerlei Probleme habe, auch nicht mit den Eltern. Die Pädagogin ist zunächst sprachlos, weil Ümit sich ganz anders verhält als im Einzelgespräch. Er wirkt auf sie wie ausgewechselt und sie kann Ümits Verhalten und seine Entscheidung nicht nachvollziehen. Sie betont zwar, dass er eigenständig und selbstbewusst wie im Einzelgespräch äußern soll, was er möchte, kann den Jungen aber nicht mehr überzeugen.

Das Verhalten und die Wunschvorstellungen der Gesprächsbeteiligten können wie folgt interpretiert werden: Für die Eltern, vor allem für den Vater, ist es primär von Bedeutung, die Familie als intakt und funktionsfähig nach außen darzustellen. Das Verhalten des Jungen, dass er sich der „Behörde" anvertraut und sich gegenüber den Eltern nicht loyal verhält, wird zwar verurteilt, aber nicht in der Öffentlichkeit betont. Die internen Probleme der Familie nach außen preiszugeben, wird als Loyalitäts- und Solidaritätsbruch interpretiert, weil dieser Bruch die Familie, insbesondere den Vater in Erklärungsnot und Schwierigkeiten bringt. Solidarität impliziert für die Eltern, dass das Kind seine eigenen Wünsche und Vorstellungen der Gemeinschaft – hier der Familie – unterordnet, worauf in weiteren Teilen der Studie zurückzukommen ist.

Der Sohn der Familie kennt die Wünsche und die Vorstellungen der Eltern. Der gesenkte Kopf und die Vermeidung des Blickkontakts mit den Eltern während des Gespräches mit der Sozialpädagogin, zeigen eindeutig, dass er in einem Dilemma steckt. Die Wünsche und Erwartungen der Eltern mit seinen eigenen und denen der Sozialpädagogin in Einklang zu bringen, fällt ihm sichtlich schwer. Auf der einen Seite muss er loyal gegenüber seinen Eltern bleiben, aber auch sein eigenes Bedürfnis nach Eigenverantwortung nicht aus dem Auge verlieren. Als er sieht, dass ihm dieser Spagat aufgrund der Frage der Pädagogin nicht gelingt, „entscheidet" er sich für die Loyalität gegenüber den Eltern.

Dass ein junger Mann nach mehr Eigenverantwortung und Selbständigkeit strebt, ist für die Sozialpädagogin eine Selbstverständlichkeit. Schließlich besteht ihr Auftrag als Pädagogin und Vertreterin der Institution darin, junge Menschen zur Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zu ermuntern. Die Pädagogin fühlt sich durch die Vorgespräche mit Ümit schließlich bestärkt. Ümits Verhalten im Gespräch versetzt sie in einen Schockzustand, weil sie nicht nachvollziehen

kann, warum Ümit seine eigenen Wünsche den Vorstellungen der Eltern unterordnet. Weiterhin beschuldigt die Pädagogin die Eltern, insbesondere den Vater, die Selbständigkeit des Kindes zu verhindern. Sie betont, dass die Entwicklung zur Selbständigkeit in diesem Alter außerordentlich wichtig sei und dass sie stolz auf ihren Sohn sein müssten, dass er bereits so weit sei.

Besprechungen, die zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen stattfinden, enden in der Praxis häufig für die Fachkräfte unbefriedigend, weil sie nicht zum gewünschten Erfolg führen. Hier kommen Lebens- und Erziehungskonzepte der Eltern zum Vorschein, die auf den ersten Blick nicht mit den Vorstellungen der Institutionen (oder Pädagoginnen und Pädagogen) kompatibel sind. Ein Perspektivenwechsel – Warum verhält sich der Vater oder der Sohn anders als erwartet? Warum betont der Vater, dass die Familie intakt ist? Warum senkt der Sohn die Blicke nach unten? etc. – würde den pädagogischen Fachkräften helfen, das Verhalten des Kindes bzw. Jugendlichen besser zu verstehen.

2.2.2.4 Gehorsam/Unterordnung vs. Selbstreflexion/ Selbständigkeit

Ausgehend von diesem Fall sollen die gegensätzlichen Konzepte bzw. Vorstellungen der Institutionen/Pädagoginnen vs. Eltern/Kinder konkretisiert werden. Gerade in der Migration gewinnt der Wert Gehorsam/Unterordnung an entscheidender Bedeutung: Vorfälle wie oben, der Sohn möchte in einem Wohnheim untergebracht werden, sollen so vermieden werden. Durch Gehorsam und Unterordnung wollen die Eltern erreichen, dass die Kinder ihnen gegenüber auch im Erwachsenenalter loyal bleiben, da die sonstigen sozialen Netzwerke, Verwandtschaft, Nachbarschaftshilfe etc. nicht in der Intensität verbreitet sind wie im Herkunftsland.

Wenn Ümit, wie es sein Wunsch zu sein scheint, das Elternhaus verlassen würde, würde das die Eltern in der Herkunftsgemeinschaft in Erklärungsnot bringen. Denn ein Kind, das das Elternhaus verlässt, ohne zu heiraten oder ein Studium in einer anderen Stadt aufzunehmen[4], ist den Eltern gegenüber nicht loyal, hört nicht auf sie und lässt sie auch im Notfall, wie z. B. im Alter oder bei Krankheit, im Stich. Dieser vorzeitige Auszug des Kindes deutet darauf hin, dass die Familie Probleme hat, was der Vater – wie oben beobachtet – zu verhindern versucht.

Im oben geschilderten Fall argumentiert die Pädagogin aus der Sicht einer mittelschichtorientierten Akademikerin, z. B. dass es außerordentlich wichtig sei, in einem bestimmten Alter selbständig zu agieren. Diese Vorstellung basiert aber auf dem ideellen und gesellschaftlichen Hintergrund einer reflektierten, akademisch

[4] Diese beiden Sachverhalte sind die einzig legitimen Gründe das Elternhaus zu verlassen, ohne dass das Ansehen der Eltern in der Öffentlichkeit beschädigt wird.

gut ausgebildeten Fachfrau. Die Wünsche, Vorstellungen und die sozialen bzw. wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Eltern und teilweise auch die des Jugendlichen – warum argumentiert der Jugendliche im Einzelgespräch anders als im gemeinsamen Gespräch mit den Eltern? – werden nicht beachtet. Denn im Vordergrund steht der anfangs vom Jungen geschilderte Wunsch nach Selbständigkeit, der mit den Vorstellungen der Pädagogin deckungsgleich ist. Die Erwartungen der Eltern werden abgewertet, verurteilt bzw. als rückschrittlich bezeichnet, weil sie nicht denen der Pädagogin entsprechen. Wie diese Pädagogin können sich viele pädagogische Fachkräfte nicht vorstellen, warum die Eltern Selbständigkeit/Selbstreflexion nicht fördern wollen. Es ist zu bemerken, dass ebenfalls bei deutschen Eltern mit ähnlichen sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, der Wunsch nach Gehorsamkeit und Unterordnung der Kinder gegenüber ihren Eltern vorherrscht. Es muss erneut an dieser Stelle betont werden, dass dem Perspektivenwechsel eine entscheidende und bedeutende Rolle zuzumessen ist. Denn nicht alles, was Pädagoginnen und Pädagogen für richtig, erstrebenswert und nachvollziehbar halten, muss für Eltern und Jugendliche annehmbar sein.

2.3 Zusammenfassung

Migrantenjugendliche – vor allem aber die aus der Türkei, weil sie die größte Gruppierung sind – sind in allen pädagogischen Feldern präsent. Der überwiegende Teil dieser jungen Migranten ist hier geboren, spricht fließend Deutsch, kennt die Heimatländer der Eltern oder Großeltern nur von den Urlaubsaufenthalten oder aus den Medien. Obwohl sie der dritten oder vierten Migrantengeneration zuzuordnen sind, werden sie in der öffentlichen Wahrnehmung und im pädagogischen Setting als Problemgruppe bezeichnet. Pädagoginnen und Pädagogen wünschen sich Maßnahmen, die speziell auf diese Zielgruppe zugeschnitten sind, um den Umgang bzw. die Arbeit zu optimieren.

Ein Rezept oder einen Leitfaden, wie mit türkeistämmigen Jungen gearbeitet werden kann, gibt es nicht, ebenso wenig wie für die Arbeit mit biodeutschen Jugendlichen. Im pädagogischen Alltag ist es zu empfehlen, jedes Kind bzw. jeden Jugendlichen als Individuum wahrzunehmen, ihn und seine Probleme nicht zu verallgemeinern bzw. mit den anderen Jugendlichen gleichzusetzen. Das kann dadurch eingelöst werden, dass die Fachleute die wichtigen (sozial-) pädagogischen Handlungskompetenzen verinnerlichen. Diese Kompetenzen sind nicht nur in der Arbeit mit Migranten entscheidend, sondern in jedem pädagogischen Feld, in dem gegensätzliche Vorstellungen, kognitive Hypothesen und Meinungen aufeinander treffen.

Darüber hinaus sollen bestimmte interkulturelle kognitive Kompetenzen erworben werden, um die Arbeit mit der Zielgruppe offener anzugehen. Der Erwerb der interkulturellen kognitiven Hypothesen ist im Gegensatz zu dem der Handlungskompetenzen unkompliziert, weil sie, wie aus den obigen Erläuterungen zu entnehmen, durch Besuche von Fortbildungen bzw. Studium der einschlägigen Literatur erworben werden können. Die interkulturellen kognitiven Kompetenzen müssen erworben werden, trotzdem die Zielgruppe in Deutschland geboren ist. Denn die Sozialisationsbedingungen sowie die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen dieser Jugendlichen unterscheiden sich grundsätzlich von denen der autochtonen deutschen Jugendlichen, worauf in weiteren der Teilen Ausführungen zurückzukommen sein wird.

3 Türkeistämmige Jungen im Kontext der Familie

Die Fachkräfte in der Praxis berichten immer wieder von deutsch-türkischen Jungen, die schwer ansprechbar und „erziehbar“ sind. Vor allem junge Pädagoginnen schildern immer wieder, dass sie von türkeistämmigen Jungen nicht akzeptiert und respektiert werden. Auch in wissenschaftlichen Abhandlungen sind türkischstämmige Jugendliche ein Thema und es wird betont, dass die pädagogische Arbeit mit ihnen nicht immer einfach ist. Um die Jungen besser verstehen und deren Verhalten bedingt einordnen zu können, ist es von immenser Bedeutung, den familiären Kontext zu erläutern, wie es oben ansatzweise unternommen wurde. Denn die türkeistämmigen Jungen erfahren im Elternhaus eine Erziehung, die sich grundsätzlich von den Vorstellungen der pädagogischen Einrichtungen unterscheidet

3.1 Der Stellenwert der Jungen in der Familie

Kinder haben in der türkeistämmigen Familie einen hohen Stellenwert. Ein kinderloses Ehepaar wird im engeren Sinne nicht als Familie betrachtet und die Ehe kann sehr bald geschieden werden, wenn die Frau nicht ein oder mehrere Kinder auf die Welt bringt. Ein frisch verheiratetes Paar steht unter enormem Druck, insbesondere seitens der Familien der Eheleute, bald nach der Eheschließung ein Kind zu bekommen. Das Geschlecht des ersten Kindes spielt zunächst keine Rolle, aber im Allgemeinen wollen die Ehepaare mit wenig Bildungs- und Finanzkapital spätestens als zweites Kind einen Sohn haben. (Toprak 2002, S. 17).

Pfluger-Schindlbeck begründet diesen starken Wunsch der Familien nach einem Sohn mit den Motiven „Fortbestehen der Familie“ sowie „Stärkung des Haushaltes“ (Pfluger-Schindlbeck 1989).

Zudem gehen die traditionellen Familien davon aus, dass verheiratete Töchter den Haushalt verlassen und Jungen nicht; die Söhne sollen die Eltern im Alter fi-

A. Toprak, *Jungen und Gewalt,* DOI 10.1007/978-3-658-10030-8_3

nanziell unterstützen, die Töchter werden in eine „fremde“ Familie einheiraten und deshalb wird eine finanzielle Unterstützung in der Regel nicht erwartet.

3.2 Zentrale Erziehungsziele der türkeistämmigen Eltern

Folgende sechs Erziehungsziele spielen in bildungsbenachteiligten türkeistämmigen Familien eine zentrale Rolle: *Respekt vor Autoritäten, Ehrenhaftigkeit, Zusammengehörigkeit, Leistungsstreben, türkische Identität und religiöse Identität.* Dieses Ergebnis basiert auf einer Studie aus dem Jahre 2004, in dem acht Elternpaare in der Münchner Umgebung explizit nach ihren Erziehungszielen befragt wurden (Toprak 2004).

Respekt vor Autoritäten
Die Erziehung zu Respekt, Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutem Benehmen hat für die in Deutschland lebenden bildungsbenachteiligten türkeistämmigen Migrantinnen immer noch einen hohen Stellenwert (vgl. auch ausführliche Jäkel und Leyendecker 2009). Die Kinder werden sehr früh, insbesondere gegenüber ihren Eltern, ihren älteren Geschwistern sowie anderen Verwandten, nach diesen traditionellen Wertvorstellungen unterwiesen. Die Kinder dürfen ihre Eltern, älteren Geschwister, Onkel, Tanten niemals mit dem Vornamen, sondern mit „anne“ (Mutter), „baba“ (Vater), „abla“ (große Schwester), „abi“ (großer Bruder), „teyze“ (Tante) sowie „amca“ (Onkel) ansprechen. Diese Regel gilt auch dann, wenn der Jüngere den Älteren überhaupt nicht kennt, sowie außerhalb der Verwandtschaft. Respekt und Gehorsam haben auch Geltung vor den älteren Menschen, die nicht der Verwandtschaft angehören.

Die Kinder sollen in Gegenwart der Eltern schweigsam sein, den Höherstehenden nicht widersprechen. Auch erwachsene Söhne und Töchter dürfen in der Regel in Anwesenheit der Eltern nicht rauchen und keinen Alkohol trinken. Ziel dieser Erziehung ist es, die familiären Bindungen zu festigen und einen auf das Funktionieren der Familie gerichteten Orientierungssinn für das gesellschaftliche Leben zu entwickeln.

Bedeutung von Respekt und Gehorsam in der Türkei
Die Untersuchungen von Kagitcibasi belegen, dass die Erziehung zu Respekt und Gehorsam von Eltern in der Türkei oft an erster Stelle genannt wird. 59 % der befragten Mütter geben an, dass das wichtigste Erziehungsziel Respekt und Gehorsam sei; bei den Vätern ist dieser Prozentsatz leicht höher, er beträgt 61 %. Im Gegensatz dazu sind die Werte zum Erziehungsziel „Selbständigkeit“ relativ

niedrig: 19 % der Mütter und 17 % der Väter bezeichnen dieses Erziehungsziel als wichtig (Kagitcibasi 1997, S. 102). Die niedrigen Prozentsätze beim Erziehungsziel „Selbständigkeit" können damit begründet werden, dass die Eltern durch dieses Erziehungsziel das familiäre Zusammenleben gefährdet sehen. Die Kinder könnten durch Selbständigkeit ihre individuellen Interessen dem familiären Zusammenleben überordnen.

Zwei Beispiele aus dem öffentlichen Leben sollen den Wert des Erziehungsziels „Respekt und Gehorsam" verdeutlichen. Da die Lehrkräfte als Erziehungs- und Respektsperson betrachtet werden, werden sie, sei es auf dem Land oder in der Stadt, niemals mit dem Namen, sondern mit „hocam" bzw. „ögretmenim" – mein Lehrer – angesprochen. Wenn die Lehrkraft den Klassenraum betritt, stehen alle Schülerinnen und Schüler auf und begrüßen ihn höflich; in Gegenwart der Lehrkräfte rauchen die Schüler nicht.

Mangel an „Respekt und Gehorsam" in der „deutschen" Gesellschaft

Unter migrationsbedingten Aspekten gewinnt dieses Erziehungsziel an mehr Relevanz und Bedeutung. Konservativ eingestellte türkeistämmige Eltern vergleichen das Verhalten ihrer Kinder mit dem der deutschen Peergroup und versuchen betont, Respekt vor Autoritäten einzufordern, damit die Kinder nicht „eingedeutscht" werden. Diese Eltern teilen die Meinung, dass die einheimischen Jugendlichen mit Älteren unhöflich, unfreundlich und ohne Respekt umgehen. Die Bewertung der „deutschen" Erziehungsziele (Individualität, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung etc.) basieren meistens auf oberflächlichen Beobachtungen und Vorurteilen. Sie sind unreflektierte subjektive Wahrnehmungen, die dazu führen, dass die Eltern ihr Erziehungsziel „Respekt vor Autoritäten" viel rigider als beispielsweise in der Türkei verfolgen.

Erziehung zur Ehrenhaftigkeit

Das Erziehungsziel „Ehrenhaftigkeit" spielt im Erziehungsalltag der Eltern neben Erziehung zu „Respekt vor Autoritäten" eine zentrale Rolle. Den Kindern werden zwei Sachverhalte beigebracht; die Beachtung der Grenze zwischen Innen- bzw. Außenwelt und die geschlechtsspezifische Ausrichtung der Ehre. Dem Ursprung nach trennt eine klare Grenze den Bereich der Familie, „Innen", von der Außenwelt. Auch in Deutschland wird von traditionellen Familien stark darauf geachtet, diese Grenze nicht zu überschreiten. Vor allem den männlichen Kindern wird recht früh vermittelt, auf etwaige Grenzüberschreitungen sofort und entschieden zu reagieren, z. B. ihre (jüngeren) Geschwister zu verteidigen, um nach außen ein geschlossenes Bild zu vermitteln. Da in Deutschland das vertraute soziale Umfeld nicht in dem Maße existiert wie in der Türkei und der Schutz der einzelnen Fami-

lienmitglieder das oberste Prinzip ist, gewinnt dieses Erziehungsziel noch mehr an Bedeutung. Ein Unterschied zur Türkei besteht u. a. darin, dass die sozialen Kontrollinstanzen, wie z. B. Familiennetzwerke, Nachbarschaftshilfe, Dorfgemeinschaft fehlen. Die Ahndung der Grenzüberschreitung wird darum in der Migration auch von den Mädchen erwartet.

Das Erziehungsziel *Ehrenhaftigkeit* regelt nicht nur die Beziehung nach innen und außen, sondern sie bestimmt auch das Verhältnis zwischen Mann und Frau. Wenn vom Erziehungsziel *Ehrenhaftigkeit* gesprochen wird, bedeutet dies für den Mann und die Frau Unterschiedliches. *Ehrenhaftigkeit* bedeutet für die Frau, dass sie bis zur Ehe ihre Jungfräulichkeit bewahrt und während der Ehe treu bleibt. Die Ehrenhaftigkeit eines Mannes hängt in erster Linie vom Verhalten seiner Frau ab. Ehre impliziert, dass die Männer die Sexualität ihrer Frauen, Ehefrauen, Töchter und Schwestern kontrollieren. *Namus* verlangt von der Frau korrekte Bekleidung sowie korrektes Verhalten im Umgang mit fremden Männern. Weiterhin verlangt *namus* von der Frau, keine vor- oder außerehelichen Beziehungen einzugehen. Verstößt sie dagegen, so muss der Mann handeln, um seine eigene Ehre wieder herzustellen. Im äußersten Fall verstößt der Mann seine Frau.

Erziehung zur Zusammengehörigkeit

Das Erziehungsziel Zusammengehörigkeit – wird von den Elternstark betont und zielgerichtet an die Kinder weitervermittelt. Wie beim Erziehungsziel Ehrenhaftigkeit deutlich wurde, ist das Zusammenhalten innerhalb der Familie vor allem in der Migration von zentraler Bedeutung, weil das in der Türkei übliche soziale Netzwerk in Deutschland nicht vorhanden ist. Das Erziehungsziel Zusammengehörigkeit hat in der Türkei keine zentrale Bedeutung (Kagitcibasi 1997). Dieses Erziehungsziel ist im Zuge der Migration entstanden, weil die Eltern dadurch die innerfamiliäre Bindung, die sie in der Migration gefährdet sehen, verfestigen wollen.

Erziehung zum Lernen und Leistungsstreben

Die Erziehung zum Lernen und zum Leistungsstreben hat historische und sozioökonomische Ursachen. In den türkischen Schulbüchern wurden und werden die Erfolge der Osmanen mit Leistung und Leistungsstreben der einzelnen Bürger des Osmanischen Reiches begründet. Wer lern- und leistungsbereit war, konnte ohne Rücksicht auf seinen ursprünglichen sozialen Status bis zu den höchsten Amtspositionen aufsteigen. Es gibt viele Beispiele dafür, dass Diener mit Leistung und Fleiß bis zur Position eines Ministers des Staates gelangt sind. Heute wird der Untergang des Osmanischen Reiches damit begründet, dass man bei der Besetzung der Ämter nicht mehr das Prinzip Leistung angewendet hatte. Dies wird seit Gründung der Republik immer wieder hervorgehoben, um die armen Bevölkerungsschichten

zum Lernen und zur Leistung zu motivieren. Doch die eigentlichen Gründe für eine ausgeprägte Lern- und Leistungsorientierung sind eher sozioökonomischer Natur. Seit Ende der 50er- und Anfang der 60er-Jahre wurde in der Türkei die Industrialisierung und die Technisierung der Landwirtschaft vorangetrieben. Seit dieser Zeit wird den privatwirtschaftlichen Initiativen sowohl in der Landwirtschaft als auch in der Industrie Vorrang gegenüber dörflichen Kooperativen eingeräumt. Davon haben die Großinvestoren auf dem Land profitiert. Landflucht, weit verbreitete Armut und Massenarbeitslosigkeit waren die Folgen. Der Bevölkerungsteil, der unter diesen Bedingungen leidet, strebt zur Abhilfe nach Bildung und Leistung. Gerade diese Menschen, die von der Landflucht und Binnenmigration betroffen waren, sind nach Deutschland gekommen, um bessere Lebensbedingungen für ihre Familien zu ermöglichen. Da die Migrantinnen sich hier beim Zugang zu höherer Schulbildung, besseren Arbeitsbedingungen, Ausbildungsmöglichkeiten etc. benachteiligt fühlen, gewinnt das Erziehungsziel Lernen und Leistungsstreben an Bedeutung. Nur durch viel Lernen, Leistungsstreben und persönlichen Ehrgeiz sind die Migranten aus der Türkei in der Lage, zu höheren gesellschaftlichen Positionen zu gelangen, so die Argumentation.

Erziehung zur Herkunftskultur

Die Erziehung zum Nationalstolz wird in der Türkei vom Staat – insbesondere von der Schule – übernommen. Je nach politischem Standpunkt wird dieses Erziehungsziel von der jeweiligen Familie direkt unterstützt oder latent abgelehnt. In den kurdischen Familien werden z. B. die Kinder zu diesem Erziehungsziel nicht ermutigt. In der Schule sollen hingegen alle Kinder bereits in der Primarstufe zu guten und stolzen Türken erzogen werden. Bis auf wenige Ausnahmen ist die Unterrichtssprache Türkisch, den Kindern der ethnischen Minderheiten, insbesondere den Kurden, ist nicht überall erlaubt, ihre Muttersprache zu sprechen. Auf das Erziehungsziel Nationalstolz bzw. türkische Identität wird im Curriculum der türkischen Pflichtschule explizit verwiesen: Für den Bereich Gesellschaft und Staat dominiert das ‚Richtziel' Patriotismus, verbunden mit dem ‚Stolz, Sohn eines großen Volkes und einer ehrenvollen Geschichte' zu sein und dem ‚Verständnis für demokratisches Leben und Verhalten'.

Da die Erziehung zur Herkunftskultur in Deutschland nicht von der Schule forciert wird, übernehmen die Eltern diesen Auftrag selbst. Auch bei diesem Erziehungsziel liegt die Motivation der Eltern in der Angst, ihre Kinder würden sich von den traditionellen Wert- und Normvorstellung entfernen. Um die Herkunftskultur zu untermauern, sprechen die Eltern mit ihren Kindern Türkisch bzw. Kurdisch. Urlaube in die Türkei, verbunden mit Verwandtschafts- und Heimatbesuchen, gehören zum jährlichen Sommerprogramm und der Türkischunterricht in den Schu-

len wird rege besucht, obwohl er auf freiwilliger Basis angeboten wird. Seit Mitte der 90er-Jahre ist deutlich zu beobachten, dass die türkeistämmigen Jugendlichen, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, ihre Herkunftsidentität selbstbewusster und selbstverständlicher nach außen präsentieren. Die Gründe für das verstärkte Betonen der Herkunftsidentität können in vier Punkten konkretisiert werden: Die ausländerfeindlichen Übergriffe auf türkeistämmige Migranten in den 1990er- Jahren und im Zuge dessen die NSU-Anschläge haben das Gefühl des Zusammenhalts innerhalb der Gemeinde verstärkt. Die Eltern fühlen sich und ihre Kinder durch den Zuzug von Spätaussiedlern und EU-Ausländern benachteiligt. Aus Sicht der Eltern bekommen die Spätaussiedler und EU-Ausländer mehr Rechte, obwohl sie – im Gegensatz zu ihren Kindern – kaum Deutsch können. Als weiteren Grund für den Rückzug in die Herkunftsidentität kann das Scheitern der beruflichen und sozialen Integration in die hiesige Gesellschaft genannt werden. Und es sind die Erfolge türkeistämmiger Sportler, zum Beispiel im Fußball, mit denen sich die türkeistämmigen Jugendlichen intensiv identifizieren.

Erziehung zur religiösen Identität

Die fünf Säulen des Islam – die religiösen Pflichten – haben in der Bevölkerung, die aus der Türkei stammt, einen sehr unterschiedlichen Stellenwert. Die offizielle türkische Statistik weist über 98 % der Bevölkerung als sunnitische Muslime aus. Da seitens der türkischen Regierung keine systematischen Erhebungen vorliegen, wird in der Literatur die Zahl der Aleviten geschätzt. Man muss davon ausgehen, dass ein Fünftel bis ein Viertel der türkischen Bevölkerung alevitischen Glaubens ist, d. h. den islamischen Glauben anders interpretiert als die Mehrheit der sunnitischen Muslime. Diese prozentuellen Zahlen der Türkei können auch auf die türkeistämmige Bevölkerung in Deutschland übertragen werden. Die religiösen Pflichten der sunnitischen Muslime sind die Einhaltung der fünf Säulen des Islam; diese sind: sahada (die Annahme des Islam als Religion), salat (das täglich fünfmal zu verrichtende Ritualgebet), zakat (Almosensteuer), saum (das Fasten im Monat Ramadan) sowie sahada, die Wallfahrt nach Mekka (Kreiser und Wielandt 1992, S. 132). Die Annahme des Islam vollzieht sich mit dem Aussprechen des Glaubenbekenntnisses: „ashadu an la ilaha illa llah waashadu anna Muhammadan rasulullah“ ins Deutsche übersetzt: „Ich bezeuge, dass es keinen Gott außer Allah gibt, und ich bezeuge, dass Muhammad der Gesandte Gottes ist.“ (ebd., S. 132)

Beten Das wichtigste religiöse Ritual der Muslime ist das Beten. Jeder Muslim ist verpflichtet, fünfmal am Tag zu beten. Aufgrund der Erwerbstätigkeit der Bevölkerung können nicht alle dieses Ritual einhalten. Aber mindestens das Freitagsgebet (mittags), das mit dem sonntäglichen Kirchengang der Christen verglichen werden

kann, soll eingehalten werden. Deshalb werden in vielen Firmen die Mittagspausen am Freitag verlängert.

Die Almosensteuer Almosenpflichtig ist jeder volljährige, gesunde und freie Muslim; der Ertrag der Steuer ist für die Armen bestimmt. Sie wird in der religiösen Literatur als verdienstvolles Werk des Muslims bezeichnet. In der heutigen Türkei wird zum Opferfest ein Hammel geschlachtet und mindestens ein Drittel des Fleisches an die Armen und Bedürftigen als Almosen verteilt.

Fasten Das Einhalten des Fastenmonats Ramadan ist in der Türkei sehr verbreitet. Die Gläubigen sind verpflichtet, einen Monat lang vom Sonnenaufgang bis zum Sonnenuntergang nicht zu essen, nicht zu trinken und nicht zu rauchen. Am Abend – zwischen Sonnenuntergang und Sonnenaufgang – kann wieder gegessen werden. Der Ramadan wird nach einem Monat mit dem vier Tage anhaltenden „seker bayrami“- Zuckerfest – abgeschlossen.

Wallfahrt Durch das koranische Gebot (sure 3, 97) ist jeder volljährige Muslim verpflichtet, mindestens einmal in seinem Leben die Wallfahrt nach Mekka zu verrichten, sofern er die finanziellen Möglichkeiten hierzu hat.

Auch die Kinder der alevitschen Familien werden in den türkischen Schulen sehr früh zu diesen Pflichten erzogen. Darüber hinaus ist der Religionsunterricht an allen Primar- und Sekundarstufen bis zum Erwerb des Abiturs Pflichtfach. Der Inhalt des Religionsunterrichts besteht oft aus einer Verherrlichung des Islam, auf die Inhalte der anderen Religionen wird selten eingegangen. Es kommt auch vor, dass während des Religionsunterrichts gebetet wird. Viele Schulen haben einen Klassenraum in einen Gebetsraum umgewandelt. Auch die Minderheiten, hier insbesondere die Aleviten, müssen an diesem vom Staat angeordneten Religionsunterricht teilnehmen. Eine auf die Bedürfnisse der Minderheitenkinder bezogene Teilung des Religionsunterrichts – etwa wie in Deutschland: Religionsunterricht für Katholiken, Protestanten, Muslime – gibt es in der Türkei nicht.

Der Erhalt der religiösen Identität ist religiösen türkeistämmigen Eltern in Deutschland besonders wichtig. Auch hier fällt die Schule als Erziehungsinstanz weg und die Angst, dass die Kinder ihrer Religion entfremdet würden, ist groß. Ein allgemeiner Religionsunterricht, wie er in deutschen Schulen angeboten wird, reicht türkeistämmigen Eltern nicht aus. Für die sunnitischen Eltern geht es in erster Linie um das Vermitteln der islamischen Unterweisung nach den oben genannten fünf Säulen. Weil diese Unterweisung in der Schule nicht gewährleistet wird, erfahren die Koranschulen, die meistens auch unter Kulturvereinen geführt werden und immer noch öfters in dunklen Hinterhöfen untergebracht sind, starken Zulauf.

Aleviten Die Aleviten unterscheiden sich von den Sunniten in der Türkei durch ein eher freiheitliches Religionsverständnis. In den politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen artikulieren sie sich mit aufklärerischen bis hin zu linksrevolutionären Positionen (Vorhoff 1995, S. 3). Alemdar-Nieman (1992) definiert die Stellung der Aleviten in der Türkei wie folgt: „Der wesentliche Unterschied zwischen Sunniten und Alewiten liegt jedoch nicht allein in der Tatsache, daß die Alewiten eine Minderheitenstellung innerhalb der türkischen Muslime einnehmen: die Trennungslinie verläuft auf Grund der Zugehörigkeit der Alewiten zu der schiitischen Glaubensrichtung des Islams“ (Alamdar-Niemann 1992, S. 266). Die Aleviten darf man jedoch nicht mit den überwiegend im Iran auftretenden Schiiten gleichsetzen. Die Aleviten in der Türkei sind im gesamten Land zerstreut, aufgrund ihres Minderheitenstatus leben sie in der Regel zurückgezogen und viele geben öffentlich nicht zu, dass sie alevitischen Glaubens sind. Ein entscheidendes Merkmal der Aleviten ist, dass sie Anhänger von Ali – Schwiegersohn und Cousin des Propheten Mohammed – sind. „Aleviten betonen im Unterschied zu sunnitischen Ansichten gerne, daß der Mensch nicht Sklave Gottes, sondern autonom und selbstverantwortlich sei. Zentral ist daher das Streben nach Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung. Hieraus erklärt sich der hohe Stellenwert, der Bildung eingeräumt wird, sowie eine große Aufgeschlossenheit gegenüber den Entwicklungen der Moderne“ (Vorhoff 1995, S. 7). Das ethische Ideal, reinen Herzens zu sein, ist ebenso wichtig wie Wissen und Erkenntnis. Es geht nicht darum, den Glauben in Gebetsfloskeln auf der Zunge zu tragen, sondern im Herzen und in den Taten gegenüber den Mitmenschen zu zeigen (vgl. ebd.).

Kurz zusammengefasst die Unterscheidungen konkret und im Überblick:

- Das Alevitentum betont das „Einssein“ bzw. „Einswerden“, d. h. es sieht in dem Prozess des ‚Einswerdens‘ als Ziel eine innige Verbindung von Gott und Mensch, die als ‚Eins‘, einem Ausdruck der Vollkommenheit, vorgestellt wird. Demgegenüber betont das Sunnitentum einen Dualismus, in dem zwischen Gott als dem Herrn und Schöpfer oben und dem als Untertan geschaffenen Menschen unten eine Kluft besteht, die bestenfalls durch einen Gnadenerweis Gottes kurzzeitig überbrückt werden kann.
- Das Alevitentum hat als Ziel, dass der Mensch auf der Welt versucht, durch sein Bestreben die Vervollkommnung zu erreichen. Demgegenüber setzt das Sunnitentum seinen Gläubigen das Ziel, durch Pflichterfüllung gegenüber Gott die Anwartschaft auf den Zugang zum Paradies zu erlangen.
- Das Alevitentum ist eine Gemeinschaftsreligion dahingehend, dass die Gemeinsamkeit der Gläubigen und ihr Eintreten füreinander betont werden. Das gemeinsame Gebet und die Herstellung des Einvernehmens unter den Teil-

nehmerinnen und Teilnehmern bei den Gottesdiensten, das dann auch in das Alltagsleben ausstrahlt, zielt auf die Reifung und letztlich Vervollkommnung aller Gläubigen in der Gemeinde. Demgegenüber erwartet das Sunnitentum von seinen Anhängern, dass jedes Individuum auf einem eigenen Weg die Pflichten erfüllen soll, die ihm den Zugang zum Paradies eröffnen können – wobei es letztlich in dem unerforschlichen Willen des ‚Richtergottes' steht, ob er diesen Zugang gewährt.

- Aleviten betonen die Sinnhaftigkeit und den Gehalt des von ihnen auf dem Weg zur Erfüllung ihrer ethischen Anweisungen erreichten Status – sie verhalten sich also modern gesprochen output-orientiert. So verteidigen sie auch nicht die Form der Gebete und Äußerlichkeiten wie es das Sunnitentum tut, das die Scharia (islamisches Gesetz) als Religionskodex vorschreibt und die Einhaltung durch den Einzelnen kontrolliert. (Entnommen aus: Kaplan, Ismail, o. J., Glaubensgrundsätze der Aleviten, S. 2 ff. unter: http://alevi.com/de/wp-content/uploads/2011/10/Glaubensgrundsätze-der-Aleviten_Ismail-Kaplan.pdf)

Auch die alevitische Minderheit betont den Stellenwert der religiösen Identität, macht aber diese Identität nicht von den fünf Säulen des Islam abhängig. Sie betonen verstärkt, dass die Vermittlung der religiösen Werte die Sache der Familie sei und im schulischen Kontext lediglich allgemeine Informationen über alle Religionen, von Christentum bis zum Islam, zu vermitteln seien.

3.3 Untergeordnete Erziehungsziele der türkeistämmigen Eltern

Den untergeordneten Erziehungszielen können „Selbstbewusstsein" und „Selbständigkeit" zugeordnet werden. Diese beiden Erziehungsziele werden von den traditionellen Eltern unterschiedlich interpretiert. Während das Erziehungsziel „Selbstbewusstsein" bei den Jungen gefördert wird, wird es bei den Mädchen bis auf wenige Ausnahmen abgelehnt. Das Selbstbewusstsein für den Jungen impliziert in diesem Kontext den männlichen Habitus: Stärke, Virilität und Willenskraft. Um diesen männlichen Habitus nach außen zu präsentieren, müssen die Jungen diese Rolle selbstbewusst ausführen.

Dieses Erziehungsziel „Selbstbewusstsein" bezieht sich bei den Jungen auf die Übernahme der männlichen Rollen, die in erster Line vom Vater gefördert werden. Selbstbewusstsein im Sinne von Selbstverwirklichung und Eigeninteresse wird auch bei den Jungen kategorisch abgelehnt, weil sie mit den primären Erziehungszielen kollidieren.

Weil sehr viele Eltern – aufgrund des Weiblichkeitskonzeptes – von ihren Töchtern mehr Zurückhaltung, Unterordnung, Gehorsamkeit und unauffälliges Auftreten in der Öffentlichkeit verlangen, wird das Erziehungsziel „Selbstbewusstsein“ nicht explizit vermittelt. Die Töchter werden von ihren Eltern vielmehr ermahnt und bestraft, wenn sie in der Öffentlichkeit selbstbewusst ihre Meinung äußern.

Das Erziehungsziel „Selbstständigkeit“ wird in konservativ-traditionellen Familien gefördert, wobei die Mädchen mehr zu diesem Erziehungsziel erzogen werden als die Jungen. Die Eltern haben aufgrund ihrer vielfältigen Tätigkeiten, Schichtarbeit, mehrere Jobs etc., wenig Zeit für die Kinder. Deshalb übernehmen insbesondere die Mädchen solche Tätigkeiten, wie z. B. Kochen, Spülen, Einkaufen und für die Geschwister sorgen, im Haushalt bereits früh. Während die Mädchen sehr bald lernen müssen selbständiger zu agieren, dürfen die Jungen viel mehr Dinge ausprobieren und auch Fehler machen, die nicht unmittelbare Konsequenzen mit sich bringen. Die Unselbständigkeit des Jungen wird in der Regel mit seinem unreifen Alter – auch wenn er gleichaltrig ist wie ein Mädchen – begründet. D. h., die Eltern räumen dem Jungen – wie in allen Erziehungszielen auch – mehr Freiräume als dem Mädchen ein.

3.4 Geschlechtsspezifische Erziehung oder die Erziehung zur Männlichkeit bzw. Weiblichkeit

Einführung

Alle Kinder und Jugendlichen wachsen im Wesentlichen in den vier Lebenswelten Familie, Medienlandschaft, Peergroup und Schule auf (vgl. dazu ausführliche Kap. 4). Diese vier Bezugspunkte stellen Jugendliche türkeistämmiger Herkunft allerdings vor besonders widersprüchliche Erwartungen und Handlungsoptionen. Das deutsche Schulsystem ist bekanntlich kaum in der Lage, soziale Unterschiede auszugleichen. Die Nachkommen der ehemaligen Arbeitsmigrantinnen sind dadurch nachweislich benachteiligt. Sie machen seltener als ihre Altersgenossen hochwertige Schulabschlüsse und verlassen das Schulsystem deutlich häufiger ohne Abschluss (El-Mafaalani 2010). Das liegt neben der Schulstruktur und wenig lernförderlichen Unterrichtsmethoden auch daran, dass in der Schule, wie im Vorkapitel aufgezeigt, Werte wie Selbstständigkeit, Selbstdisziplin und Selbstreflexion (zu Recht) eine besondere Rolle spielen. Denn viele türkeistämmige Jugendliche wachsen in autoritären Familienstrukturen auf, in denen Gehorsam, Unterordnung und vielfach auch Gewalt den Alltag begleiten. Ihnen fehlt oft die Intimsphäre (bspw. durch ein eigenes Zimmer), die Heranwachsende in Deutschland benötigen, um ein selbstbestimmtes Leben zu üben. Zusätzlich führen inkonsistente Erzie-

hungspraktiken, die sie häufig in ihren Familien, aber auch in der Schule (bspw. durch unterschiedliche Lehrertypen) erleben, zu Irritationen und Orientierungslosigkeit. Diese Widersprüchlichkeiten im Verhältnis von Schule und Familie, denen sich diese Jugendlichen gegenüber sehen, werden dadurch verschärft, dass ihre Eltern sowohl Loyalität gegenüber den traditionellen Werten als auch Erfolg in der Schule (und später im Arbeitsleben) erwarten (King 2009) – eine typische Erwartungshaltung von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation gegenüber ihren Kindern. Dabei können die Eltern den Kindern kaum Hilfestellungen geben, auch weil sie traditionsbedingt die Erziehungs- und Bildungsverantwortung vollständig an die Schule abgeben. Insbesondere für junge Männer ergeben sich also strukturelle Konflikte in den Passungsverhältnissen von schulischer und familialer Lebenswelt. Eine Gruppe von Bildungsforschern formulierte es folgendermaßen: „Für Kinder aus ‚bildungsfernen' Milieus stellt sich damit beim Eintritt in die Schule die mehr oder minder ausgeprägte Alternative, sich entweder auf den Versuch des Bildungsaufstiegs einzulassen und dabei das eigene Selbst schutzlos den schulischen Zuweisungen von Erfolg und Misserfolg preiszugeben, oder sich den Anforderungen zu verweigern und ihnen die in den Peers und im eigenen Herkunftsmilieu ausgebildeten Bildungsstrategien und Anerkennungsmodi entgegen zu halten, die das eigene Selbst zu stützen und anzuerkennen vermögen." (Grundmann et al. 2008, S. 58).

Für die Jugendlichen bestehen also keine „vorgeprägten Laufbahnen" (Juhasz und Mey 2009), an denen sie sich in Schule und Arbeitsmarkt orientieren könnten. Sie fühlen sich nicht als Deutsche und nicht als Türken. Sie distanzieren sich in gewisser Hinsicht sowohl von der Mehrheitsgesellschaft als auch von der Familie und der traditionellen türkischen Community. Sie suchen nach Orientierungspunkten, die Sicherheit bieten und Identität ermöglichen. Genau dieser Effekt wird durch das Kollektiv von Peers mit ähnlicher Geschichte ermöglicht. Die Ausbildung der Hauptschule als Restschule – eine Entwicklung, die nicht zuletzt PISA unbeabsichtigt zugespitzt hat – hat dazu geführt, dass sich dort junge Männer mit Zuwanderungsgeschichte konzentrieren, die keine Vorbilder kennen, die zeigen könnten, dass man Achtung und Respekt auch ohne Gewaltanwendung erfahren kann. Im Gegenteil: Sie finden eine Art Ersatzfamilie bzw. eine zweite Familie, bestehend aus wenigen – in der Regel nur eine Hand voll – Freunden, die füreinander (beinahe) alles tun, unter Umständen sogar unter Inkaufnahme, das eigene Leben zu gefährden. So werden Gewalt und Machterfahrung zu einem „effektiven Mittel der Selbststabilisierung" (Heitmeyer 2004, S. 647). Diese vermeintlichen „Tugenden" werden durch die *Medien* unterstützt – zumindest bei Betrachtung der für diese Jugendlichen attraktiven Teile der Medienlandschaft.

Geschlechtsspezifische Erziehung

In konservativen Familien beginnt die Sozialisation in die Geschlechterrollen bereits vor der Geburt eines Kindes. Für die Geschlechter gelten jeweils unterschiedliche Werte und Erwartungen. Ulima[1] beschreibt diese Vorphase: „Wir haben ja sechs Jahre auf unser erstes Kind gewartet. Der Arzt konnte nicht genau sagen, aber er meinte, es wird ein Junge. Wir haben uns sehr gefreut. (…) Mein Mann hat sich mehr gefreut. Er wollte unbedingt einen Sohn haben. Wir haben dann für ihn alles gekauft: Autos, Bagger, Hosen und so weiter. Dann hat mein Mann gesagt, er wird unsere Familie und den Familiennamen weiterführen. Es war alles geplant." Das Kind wird in einen Kontext vorgeformter Werte und geschlechtsspezifischer Erwartungen hineingeboren. Es unterliegt schon bald einem teils unterschwelligen, teils offensichtlichen Druck, sich in seine durch die Gesellschaft und die Eltern definierte geschlechtsspezifische Rolle zu fügen. Die Eltern konservativer Familien gewähren ihren Söhnen mehr Freiheit und erlauben ihnen mehr Aggressivität, während sie von den Töchtern Abhängigkeit und Ergebenheit erwarten. Für beide Geschlechter gilt, dass sie nicht zur Unabhängigkeit ermutigt werden. Die Praxis der geschlechtsspezifischen Erziehung wird im Folgenden weiter anhand des Beispiels von Khalid und Donia beschrieben.

Khalid und seine Erziehung

Da sich Khalid zunächst (von der Geburt bis zum Grundschulalter) in der häuslichen Umgebung aufhält, sind seine wichtigsten Bezugspersonen die Mutter und die Großmutter. Bereits mit dem fünften bzw. sechsten Lebensjahr ist sein Verhältnis zur Mutter bzw. zur Großmutter zwiespältig: „Bei Kahild war es schon schwer. Wir haben sechs Jahre gewartet, dann war es auch ein Junge. Am Anfang hatte ich ihn viel bei mir. Oder die Oma hatte ihn. Aber irgendwann muss man den Jungen auch loslassen. Es ist nicht immer einfach. Loslassen und man möchte ihn wieder umarmen. Das ist ganz schön schwer. Du darfst den Jungen auch nicht zwingen. Wenn er das macht, ist es gut. Wenn nicht, dann ist das bei Jungen nicht so schlimm. Das kann er später lernen." (Ulima) Die Beziehung ist einerseits noch von körperlicher Zärtlichkeit geprägt, andererseits wird von beiden Seiten diese Körperlichkeit abgelehnt. Kleinere Aufforderungen, wenn er z. B. die Mutter zum Einkaufen begleiten soll, appellieren an seinen freien Willen. Er soll ihnen zwar nachkommen, aber außer einem Tadel geschieht ihm nichts, wenn er sich verweigert. Alles in allem zeigen sich bei Khalid schließlich eine Verunsicherung

[1] Die Interviewauszüge wurden entnommen aus der Studie Toprak, A. (2012). „Unsere Ehre ist uns heilig". Muslimische Familien in Deutschland. Herder: Freiburg.

hinsichtlich der Autorität seiner weiblichen Bezugspersonen und auf der Handlungsebene immer wieder Provokationen diesen gegenüber.

Auch wenn die Mutter und die Großmutter noch die Hauptbezugspersonen des Jungen sind, wird die Zuordnung zum Vater forciert: „Irgendwann muss der Junge ja lernen, was es ist, ein Mann zu sein. Deshalb muss er mit dem Vater rausgehen. Er muss schauen, was draußen los ist. Er muss alles kennen. Bei uns zu Hause geht das besser, weil jeder jeden kennt. Aber in Deutschland geht das nicht so gut. Aber trotzdem finde ich das gut. Der Junge muss ja alles kennen. Auch andere Stadtteile und so weiter." (Fadi) Hier beginnt der Vater, Khalid die Welt ‚draußen' zu zeigen. Auch wenn der Vater die Umsetzungsschwierigkeiten dieses Ziels – ‚alles kennen' zu lernen – in der Migration anspricht, soll Khalid das Verhalten erfahren, das später für die Beziehung der Männer untereinander charakteristisch ist. Khalid lernt über die Orientierung am männlichen Geschlecht nicht nur das enge familiale Umfeld, sondern auch die Außenwelt kennen. Außerhalb des Hauses sucht er sich zudem ‚gleichwertige' Freunde.

Im Grundschulalter verfestigt sich Khalids geschlechtsspezifische Erziehung und weitere Differenzierungen der Rollenmuster werden erlernt. „Also, ich meine, irgendwann muss sich der Junge endlich von Frauen lösen. Er muss sich Sachen bei seinem Vater und anderen Männern angucken. Irgendwann ist ein Junge mit zwölf oder dreizehn in Frauengruppe nicht mehr akzeptiert. (…) Natürlich bin ich für meinen Sohn da. Aber draußen ist mein Mann für ihn zuständig, drinnen aber ich. Ich koche, mache Wäsche und schaue, ob er sauber ist." (Ulima) Die Orientierung des Jungen am männlichen Geschlecht wird von Ulima forciert, die Hauptkontaktperson des Jungen wird der Vater. Indem er seinen Vater begleitet, erlernt der Junge jene Verhaltensweisen, die außerhalb des Hauses als relevant erachtet werden. Die Rolle der Mutter konzentriert sich auf das körperliche Wohlbefinden sowie auf den Bereich der Hygiene; die Beziehung ist somit weiterhin auf Fürsorge und Bedürfniserfüllung beschränkt. Die Mutter tritt nur im Haus als Erziehungsperson in Erscheinung. Im Gegensatz zur Autorität des Vaters ist die der Mutter angreifbar, da sie nach diesem Konzept kein männliches Geschlechtsbild vermitteln kann.

Donia und ihre Erziehung

In der Vorschulphase hält sich Donia genau wie ihr Bruder in der unmittelbaren Nähe der Mutter und der Großmutter auf, die aber auch danach die Hauptbezugspersonen des Mädchens bleiben. Der Aufenthaltsort von Donia ändert sich nicht, der räumliche Bezug bleiben das Haus und die nähere Umgebung. „Bei Mädchen muss man besser aufpassen. Sie muss immer zu Hause bleiben. Also, ich meine, das Mädchen soll nur rausgehen, wenn das nicht anders geht. Kleine Mädchen dürfen sowieso nicht alleine rausgehen. Wenn ich oder meine Mutter andere Familien

besuchen, ja, dann nehmen wir sie mit. Dann kann sie wissen, wer die Leute oder Verwandte sind." (Ulima) Donia kommt nur sehr eingeschränkt mit der Außenwelt in Kontakt: sie begleitet die Mutter zu Besuchen bei Verwandten oder Nachbarn. Im Gegensatz zu Khalid werden Donias Kontakte über die Mutter vermittelt und berühren in erster Linie die Nachbarschaft, Bekannte und die Verwandtschaft. Während die Mutter Khalid bei der Neuorientierung am männlichen Geschlecht ohne Strenge positiv unterstützt, wird die Festigung der weiblichen Geschlechterrolle bei Donia mit mütterlicher Strenge überwacht und begleitet: „Die Frauen, also die Mutter, Schwester oder Großmutter, müssen ja dem Mädchen beibringen, wie sie sich draußen oder wenn andere Menschen da sind, benehmen. Wenn das nicht klappt oder wenn das Mädchen frech ist (…) oder sie macht Sachen, was ein Mädchen macht, machen darf, dann ist ein Problem. Ja, und dann sagt man, die Mutter hat das nicht gut gemacht. Die Mutter ist deshalb immer streng zur Tochter. Also, ich bin immer streng zu meinen Töchtern. Wenn sie nicht anständig sind, dann bin ich auch nicht anständig. Deshalb kriegen die Mädchen auch eine Strafe von mir." (Ulima) Hier bleibt die Autorität der Mutter unangreifbar und Ungehorsam wird bestraft. In dieser Phase wird die Tochter gelegentlich zu kleinen Arbeiten im Haushalt herangezogen, z. B. zum Aufräumen. Auch soll sie lernen, sich in Anwesenheit anderer ruhig zu verhalten und nicht laut zu sprechen, außer es wird etwas gefragt. Zudem wird jedem Mädchen prinzipiell die Aufgabe der Fürsorge für jüngere Geschwister übertragen; diese Verantwortung wird dem Jungen in der Regel nicht gegeben.

In den Interviews wird deutlich, dass sich bei Konflikten zwischen Ulima und Donia der Vater einschaltet, indem er sie durch ein Machtwort beendet. In vielen Fällen droht Ulima ihrer Tochter mit dem Vater, führt aber die Disziplinierungsmaßnahmen selbst durch. In dieser Phase der geschlechtsspezifischen Erziehung weitet sich die Erziehung der Mutter und der Großmutter auf alle Bereiche aus. Donia wird gelehrt, dass sie Verhaltensmuster, z. B. Ring- oder Boxkampf, die für Jungen relevant sind, nicht braucht. Während die Ehre bei Khalid kämpferische Eigenschaften verlangt, so erfordert sie bei Donia Schamhaftigkeit und Körperbeherrschung. Da der Vater sich aus der geschlechtsspezifischen Rollenzuweisung von Donia weitgehend heraushält, ist die Vater-Tochter-Beziehung freundlich. Selbst bei problematischem Verhalten Donias nimmt der Vater der Mutter gegenüber eine kritische Position ein. Erst wenn die Mutter mit einer Situation nicht fertig wird, interveniert der Vater.

Zur dargestellten geschlechtsspezifischen Erziehung muss Folgendes hervorgehoben werden: Die Lebensgewohnheiten, Traditionen und Denkmuster ländlich-provinzieller Herkunftsorte geraten in der Migration immer wieder auch in Konflikt mit den in Deutschland erlebten Orientierungsmustern und Normen. Dies

wiederum führt oftmals dazu, dass umso stärker an jenen Werten und Traditionen festgehalten wird, die als weniger fremd bzw. als ‚eigene' erlebt bzw. gedeutet werden und gleichsam realisierbar erscheinen. Bspw. kann die Erziehung in die Geschlechterrollen in der traditionellen Form in der deutschen Gesellschaft nicht eins zu eins umgesetzt werden. So modifizieren die Jugendlichen oftmals diese traditionellen Formen und entwickeln gewissermaßen ‚neue', aber aus den alten abgeleitete Denkmuster und Orientierungen (El-Mafaalani und Toprak 2011).

3.5 Sexuelle Erziehung

Bei der Sexualmoral ist der Großteil der türkeistämmigen Eltern relativ konservativ eingestellt. Der Begriff der sexuellen Aufklärung wird auf den Geschlechtsverkehr reduziert, die körperliche und sexuelle Entwicklung eines Menschen oder Geschlechtskrankheiten werden weniger beachtet (vgl. dazu ausführlich Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2010, S. 37). Die sind der Ansicht, dass die Aufklärung über eine gute Freundin/einen guten Freund oder die große Schwester/den großen Bruder laufen soll. Die Art der sexuellen Aufklärung, bei der nur das gesagt wird, was sich nicht vermeiden lässt, ist in Milieus mit strenger Sexualmoral üblich. Die Aufgabe wird aufgrund von Scham und Respekt an ältere Geschwister oder Freunde delegiert. Die Aufklärung ist eine reine Informationsweitergabe, wobei mögliche Fragen der Kinder beantwortet werden sollen. Bei den Jungen wird die sexuelle Aufklärung auf den Geschlechtsakt in der Hochzeitsnacht reduziert. Da es bei den Jungen keine Menstruation gibt, wird auf eine frühe Thematisierung verzichtet. Die Eltern gehen davon aus, dass die Kinder sich im digitalen Zeitalter über das Internet oder die Medien informieren, was begrüßt wird. Dadurch müssen die Eltern tabuisierte und schambesetzte Themen nicht ansprechen.

In Bezug auf voreheliche Sexualität sind die Eltern streng konservativ, was das weibliche Geschlecht betrifft. Bei den Jungen sind sie nicht einheitlich gegen voreheliche sexuelle Erfahrungen. Als Grund für die strenge Auslegung wird immer wieder das Ansehen des Mädchens in Verbindung mit weiblicher Ehre angeführt. Voreheliche sexuelle Erfahrungen werden bei den Mädchen vehement abgelehnt, weil das Ehrkonzept[2] von ihnen erwartet, dass sie als Jungfrau in die Ehe eingehen. Dies muss in bestimmten Milieus sogar anhand der Bettlaken nachgewiesen werden. Da bei den Jungen so ein Ritual nicht existiert und sexuelle Erfahrungen biologisch schwer nachweisbar wären, werden diese bei ihnen geduldet. Die konservativen Milieus haben diese Einstellung internalisiert, sie wollen, dass

[2] Zum Ehrkonzept siehe nächstes Kapitel.

dir Töchter sich entsprechend verhalten, und befürworten eine soziale Kontrolle durch die Familie und das soziale Umfeld. Konservative und religiöse Eltern sind der Meinung, dass beide Geschlechter vor der Eheschließung zurückhaltend sein sollten. Die Mädchen werden in dieser Frage benachteiligt, oder umgekehrt formuliert: Den Jungen werden aufgrund des strengen Ehrkonzepts mehr Freiheiten eingeräumt. Bei Konservativen Mädchen und jungen Frauen ist Sexualität ein tabuisiertes Thema, das nur mit sehr engen Freundinnen, denen sie uneingeschränkt trauen, besprochen werden kann. Denn Sexualität ist eine intime Angelegenheit zwischen zwei Personen, ist mit Scham und Respekt konnotiert und kann deshalb nicht in Anwesenheit von Autoritätspersonen (Eltern etc.) öffentlich thematisiert werden (Cagliyan 2006, S. 55). Die innerfamiliäre Erziehung trägt dazu bei, dass die Konservativen Mädchen und Frauen nicht lernen, angemessen über dieses Thema zu reden.

Nach Auswertung der einschlägigen Literatur (Cagliyan 2006) kristallisieren sich vier zentrale Gründe heraus, warum Eltern das Thema Sexualität vermeiden und dies an ihre Kinder weitergeben.

Elterliche Unsicherheit

In konservativen Familien wird traditionell nicht über Sexualität geredet. Die Eltern geben im Grunde diese Tradition an ihre Kinder weiter, weil sie selber nicht gelernt haben, angemessen darüber zu reden. Diese elterliche Unsicherheit zeigt sich auch daran, dass die Sexualerziehung auf den Geschlechtsverkehr zwischen Mann und Frau reduziert wird. Vor allem im schulischen Biologieunterricht in der Schule erfahren die Kinder, dass Sexualerziehung nicht darin besteht zu vermitteln, wie Mädchen bzw. Jungen sich beim Geschlechtsakt zu verhalten haben, was in konservativen Familien immer wieder fälschlicherweise angenommen wird. Die Unsicherheit der Eltern, vor allem die der Mütter, wird auch offenkundig, wenn bei den Töchtern die Menstruation beginnt. Nicht alle Mädchen in konservativen Familien werden darauf vorbereitet, erst beim Einsetzen der Menstruation gibt es eine kurze Aussprache zwischen Mutter und Tochter

Schamgefühl/Respekt vor Autoritäten

Die elterliche Unsicherheit zeigt, dass Scham eine zentrale Rolle im Kontext von Sexualität und sexueller Aufklärung spielt. Die Eltern haben selbst nicht gelernt, in geeigneter und angemessener Art und Weise darüber zu sprechen. Wenn Sexualität ein Thema ist, dann ist es peinlich, weil diese in der Alltagssprache der Familie nicht bzw. selten vorkommt. „Wissen Sie, diese Themen bespricht man halt mit den Eltern nicht. Vielleicht mit der Mutter eher, wenn man mit der Mutter alleine ist. Aber wenn beide Eltern dabei sind, geht das gar nicht. Dafür schäme ich mich

zu sehr. Diese Themen mit den Eltern besprechen, finde ich, ehrlich gesagt, sehr peinlich."[3] (Zeynep) Der Kontext des Interviews zeigt, dass Zeynep sich schwertut, über das Thema zu reden. Sie nimmt während des Interviews die Begriffe „Sexualität" oder „sexuelle Erziehung" nicht explizit in den Mund, sondern subsumiert sie unter „diese Themen", obwohl der Interviewpartner sie offen anspricht. Dies ist zwar auch bei Arzu zu beobachten, sie stellt aber Scham in einen direkten Zusammenhang mit Respekt, was bei den anderen Interviewpartnerinnen nur implizit der Fall ist: „Darüber rede ich nicht mit meinen Eltern, mit meiner Mutter eher: Also, vielleicht rede ich mit ihr über meine Monatsblutungen, das war's dann aber auch. Solche Dinge mit Eltern oder andere Erwachsene, die einem nahestehen, besprechen, finde ich etwas respektlos. Das ist ein Thema, was man mit Freundinnen oder Schwestern bespricht, die einem nahestehen. Wie soll ich bitte über meine Bauchschmerzen, die durch die Regel kommen, mit meinem Vater reden und später ihn respektieren. Respekt bedeutet ja bei uns auch Distanz. Das geht dann eben nicht mehr." (Arzu)[4] Wie Arzu explizit beschreibt, wird es als respektlos empfunden, wenn intime Anliegen in Anwesenheit von Autoritätspersonen thematisiert werden. Wie bereits oben betont hat die Erziehung zu Respekt, Gehorsam, Höflichkeit, Ordnung und gutem Benehmen hat für die in Deutschland lebenden konservativen Familien immer noch einen hohen Stellenwert. Thematisieren die Kinder in Anwesenheit der Eltern als intim geltende Bereiche, z. B. Sexualität, untergraben sie die Autorität des Vaters bzw. der Mutter. Sexualität wird auf den Geschlechtsverkehr und auf die Genitalien reduziert (Cagliyan 2006, S. 55).

Angst, das Interesse der Kinder zu wecken

Ein weiterer Grund für die Tabuisierung der Sexualität innerhalb der Familie ist, dass die Eltern befürchten, die Neugierde ihrer Kinder, vor allem die der Töchter, zu wecken. Dem widersprechen Erkenntnisse aus der Pädagogik und Psychologie, denen zufolge Reglementierungen oder Verbote erst recht das Interesse der Kinder oder Heranwachsenden wecken. Vor allem wird die Rolle der Medien und Peers von den Eltern unterschätzt, wenn sie glauben, dass ihre Töchter durch Tabuisierung oder Reglementierung unwissend bleiben und sich somit für Sexualität nicht interessieren (Cagliyan 2006, S. 57; Toprak 2014). Toprak (2014) macht aber deutlich, dass die Mädchen und Jungen sich aufgrund des veränderten medialen Zugangs früh und umfassend informieren, was bei der ersten und zweiten Generation in dieser Form nicht möglich war. Aber die Kinder verheimlichen in der Regel

[3] Dieses Interview wurde entnommen aus: Toprak, A. (2014). Türkeistämmige Mädchen in Deutschland. Erziehung, Geschlechterrollen, Sexualität. Lambertus: Freiburg.

[4] Interview entnommen aus Toprak 2014.

dieses Wissen, um ihre Eltern nicht zu verunsichern. Studien weisen außerdem darauf hin, dass das Wissen über Sexualität nicht mit einem sexuellen Verlangen korrelieren muss (Müller 2006; Cagliyan 2006; Toprak 2014). Diese Überlegung aber ist einer der zentralen Punkte, warum die Eltern das Thema Sexualität in der Familie tabuisieren. Dass gerade Mädchen, die sich intensiv mit der Sexualität, ihrem Körper und sexueller Aufklärung auseinandersetzen, reflektiert, vorsichtig und zurückhaltend mit sexueller Aktivität umgehen, verdeutlicht der folgende Interviewausschnitt aus Toprak (2014): „Ich habe mich ja sehr für dieses Thema interessiert. Schon in der Schule fand ich spannend, wie der Körper sich verändert und worauf es ankommt. Auch diese Geschlechterkrankheiten haben mich immer interessiert. Ich muss zugeben, nachdem ich mich mehr informiert habe, habe ich eine Zeit lang eher das Interesse an ‚das erste Mal', wie das sein könnte, verloren. Und vielen Freundinnen von mir ging es, ehrlich gesagt, so." (Fulya).

3.6 Bestrafungspraktiken der türkeistämmigen Eltern

Es ist allgemein bekannt, dass je nach Kultur und Gesellschaft ein anderes Verständnis von Gewalt bzw. Gewaltanwendung vorherrscht. Ein Handlungsrahmen, der beispielsweise für mitteleuropäische Verhältnisse als überzogen betrachtet werden kann, ist womöglich für Mittelmeerländer angemessen und legitim. „Menschliches Verhalten ist in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der den Handlungs- und Verständnisrahmen absteckt. Gesellschaftliche Ideologien legen fest, welche Handlungen erlaubt oder gar erwünscht sind, und begünstigen oder verhindern damit auch die Einstellung von Aggression und Gewalt" (Bierhof und Wagner 1998, S. 4). Die Bestrafung von Kindern ist für einige türkeistämmige Eltern ein gängiges Erziehungsmittel. Strafe dient in diesem Normgefüge zum einen der Verhaltenskorrektur und ist zum anderen ein Akt, um die Loyalität den Eltern und Erwachsenen gegenüber wieder herzustellen.

Den vom Autor befragten Eltern (Toprak 2004) ist es in der Regel nicht einmal bewusst, dass sie Gewalt anwenden, wenn sie ihre Kinder bestrafen. Psychische Gewaltanwendung, wie z. B. „Androhung von Schlägen" oder „Anschreien, Beschimpfen, Beleidigen" ist vor allem in konservativen und bildungsbenachteiligten türkeistämmigen Familien gängig, wird aber nicht als Gewaltanwendung verstanden. Eltern, die systematisch ihre Kinder schlagen, gibt es in jedem Kulturkreis und in jedem Milieu. Es ist in diesem Kontext wichtig zu betonen, dass es Misshandlungen von Kindern und Jugendlichen auch bei türkeistämmigen Eltern in Deutschland gibt, dies aber nicht die Regel darstellt. Im Folgenden sollen die gängigsten Bestrafungspraktiken vorgestellt werden, über die meine InterviewpartnerInnen gesprochen haben:

1. ***Ohrfeige***
   Ohrfeige ist die gängigste Form der Bestrafung, die von körperlicher Gewaltanwendung und Züchtigung gekennzeichnet ist. Der Stellenwert einer einfachen Ohrfeige in der Erziehung ist zentral und wird nicht als Gewalt definiert. Viele türkeistämmige Eltern teilen die Meinung, dass „ein, zwei Ohrfeigen in der Erziehung keinem Kind schaden würden". Die schädigende Bedeutung wird aber wie oft unterschätzt.
2. ***Androhung von Schlägen***
   Die Androhung von Schlägen ist eine Vorphase zur Ohrfeige und wird immer wieder angewandt, um zunächst den Vollzug einer Ohrfeige oder weiterer Schläge zu verhindern. Das Androhen von Schlägen hat meistens einen unverbindlichen Charakter, weil es eher eine Redensart ist, d. h. Schläge werden unverbindlich und inflationär angedroht, ohne zunächst einmal dahinter zu stehen und unmittelbar konsequent einzusetzen, wenn das Kind sein Verhalten nicht korrigiert. Die inflationär angewendete Gewaltandrohung in der Erziehung ohne unmittelbare Konsequenz verliert den Bedrohungscharakter, und die Kinder gehen damit spielerisch um, ohne Angst zu haben. Inkonsequentes Handeln in der innerfamiliären Interaktion ist ohnehin für die in Deutschland lebenden türkischen Familien ein sehr ausgeprägtes Verhaltensmerkmal (Kagitcibasi 1996).
3. ***Mit Türkei drohen bzw. in die Türkei bringen***
   Bei sehr großen Verstößen und Fehlverhalten wird den Kindern damit gedroht, in die Türkei zu Verwandten gebracht zu werden. Eine Übersiedlung der Kinder in die Türkei erfolgt zwar in den seltensten Fällen. Aber es gibt immer wieder Beispiele dafür, dass die Kinder zeitweise in die Türkei gebracht werden, um mehr Disziplin und Ordnung zu lernen. Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren und sozialisiert sind, haben große Schwierigkeiten, sich in der Türkei zurechtzufinden, insbesondere im schulischen Kontext, weil der Unterricht dort autoritär und auf das Auswendiglernen ausgerichtet ist. Die Eltern drohen vorsätzlich, die Kinder in die Türkei zu bringen, um die Angst der Kinder zu schüren, damit das gewünschte Verhalten erfolgt. Die Kinder werden in der Tat auch in die Türkei gebracht, wenn es große Schwierigkeiten in Deutschland gibt, wie z. B. Straffälligkeit oder das Nichterreichen des gewünschten Bildungsabschlusses. Sie werden in der Regel wieder nach Deutschland geholt, um nicht das Aufenthaltsrecht zu gefährden. Die Kinder sollen in vielen Fällen für immer in die Türkei gehen, aber wegen mangelnder Alternativen in der Türkei werden sie wieder nach Deutschland zurückgebracht.
4. ***Beleidigen, Anschreien, Beschimpfen***
   Das Beleidigen, Anschreien und Beschimpfen, nicht nur in Begleitung von Ohrfeigen und Schlägen, sind Erziehungsmittel, um eine Verhaltensänderung zu

bewirken. Beleidigungen beziehen sich in den meisten Fällen auf die Männlichkeit bzw. Weiblichkeit, also Ehre jugendlicher Töchter und Söhne. Spätestens in der Adoleszenz müssen die Kinder ihre Rollen in der Gesellschaft erlernt und eingenommen haben. Wenn die Kinder sich diesen Rollen widersetzen, werden sie als unehrenhafte Kinder beschimpft. Mit dieser gezielten Beleidigung auf die Ehre wollen die Eltern auf ein vorbildliches Rollenverhalten in der Öffentlichkeit hinwirken.

5. ***Kontaktabbruch (anschweigen, ignorieren, nicht ansprechen bzw. nicht wahrnehmen)***
   Wenn die vier o. g. Maßnahmen nicht greifen, neigen viele Eltern dazu, ihre Kinder anzuschweigen, zu ignorieren, nicht anzusprechen bzw. nicht wahrzunehmen, um ihren Unmut über ihre Kinder zu demonstrieren. Diese psychologische Variante der Bestrafung ist keine gezielte Maßnahme, sondern resultiert in erster Linie aus der Hilflosigkeit der Eltern heraus. Wenn die traditionellen Maßnahmen nicht greifen und die verbalen Fähigkeiten der Eltern eingeschränkt sind, um ihre Kinder mit Argumenten zu überzeugen, ignorieren die Eltern ihre Kinder, weil sie überfordert sind. Diese unbewusste Bestrafung ist bei Eltern mit geringem Bildungsniveau äußerst populär und wirksam, da die Kinder verunsichert sind und den Dialog – häufig über die Mutter – suchen.

3.7 Zusammenfassung

Auch in der Migration wollen die konservativen und bildungsbenachteiligen türkeistämmigen Eltern lieber einen Sohn als eine Tochter haben. Aufgrund der einschneidenden Kürzungen sozialer Leistungen (Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe oder geringere Rente) im Zuge der Reformen in Deutschland, die auf die türkeistämmigen Eltern zukommen sind, werden die Jungen (wieder) als ökonomische Absicherung betrachtet. „Um sicher zu sein, dass im Alter jemand da ist, um mir zu helfen“ wird am häufigsten von türkeistämmigen Eltern für den Wunsch eines Sohnes genannt. Während aus Sicht der Eltern die Jungen immer zum elterlichen Haushalt – auch wenn sie geheiratet haben und ausgezogen sind – gehören, ist das bei den Mädchen nur bis zur Heirat der Fall.

Die wichtigsten Erziehungsziele, die die konservativen Migrantinnen und Migranten in der zweiten und dritten Generation auf ihre Kinder übertragen, sind von zwei elementaren Motiven gekennzeichnet: Der Zusammenhalt der Familie in der „Fremde“ und die persönlichen Erfolge der Kinder stehen im Mittelpunkt. Die zentralen Erziehungsziele erscheinen auf den ersten Blick als traditionell, werden aber in der Migration anders interpretiert als beispielsweise dies noch bei der ers-

ten Generation der Fall war. Unabhängig vom Bildungsniveau und einem bereits vollzogenen oder möglichen sozialem Aufstieg – auch wenn sie unterschiedlich praktiziert werden – finden die Werte, „Respekt vor Autoritäten“, „Ehrenhaftigkeit“ und „Zusammengehörigkeit“, großen Zuspruch (Toprak 2012 oder Jäkel und Leyendecker 2009).

Bei der geschlechtsspezifischen Erziehung wird deutlich, dass die Jungen grundsätzlich anders erzogen werden als die Mädchen. Während die Mädchen sehr schnell und verbindlich gewisse Sachverhalte erlernen und bereits sehr früh ihre „weibliche“ Rolle einnehmen müssen, geschieht das bei Jungen unverbindlicher: Dem Jungen wird viel nachgesehen, er erfährt sehr viel Vorlob, um eine Aufgabe zu erfüllen und es wird an seinem Willen appelliert. Die Anforderungen, die von der Mutter bzw. von den Schwestern an ihm herangetragen werden, muss er nicht erfüllen. Wenn der Vater oder der ältere Bruder etwas von dem Jungen will, bitten diese nicht darum, sondern befehlen ihm; dieser Aufforderung muss der Junge nachkommen.

4 Jugendkultur und Indikatoren für abweichendes Verhalten

Zusammenfassend können Aspekte wie Perspektivlosigkeit aufgrund eines niedrigen Bildungsniveaus, eingeschränkte soziale und kognitive Fähigkeiten (insbesondere restriktive verbale Fähigkeiten), das einseitige Wahrnehmen aggressiver Aspekte in „ambivalenten Botschaften" und das spezifische Kommunikationsverhalten in einem Konfliktfall als Nährboden für Gewalt benannt werden (vgl. hierzu auch Crick und Dodge 1994).

Gewaltanwendungen werden zudem häufig und direkt positiv verstärkt, denn es bestehen für Jugendliche, die in sozial benachteiligten Lebenslagen aufwachsen, kaum andere soziale Handlungszusammenhänge, die schneller zu Anerkennung und Respekt führen. Die subjektiven Gründe für Gewaltanwendungen, die von den Jugendlichen türkeistämmiger Herkunft angeführt werden, sind sehr vielfältig. Neben den migrationsbedingten bzw. sozialstrukturellen Aspekten, wie z. B. Diskriminierungserfahrungen aufgrund der ethnischen und sozialen Herkunft, kommen jugendkulturelle hinzu, wie beispielsweise das Männlichkeitskonzept, Werte wie Solidarität und Loyalität sowie die bedingungslose Verteidigung der Ehre (auch von weiblichen Familienmitgliedern). Im Weiteren werden diese Aspekte näher erläutert, um hieraus Handlungsimplikationen abzuleiten.

4.1 Schul- und Berufsausbildung

War vor einigen Jahrzehnten noch die Arbeitertochter der bildungspolitische „Problemfall", so werden heute Jungen, insbesondere Migrantensöhne, strukturell benachteiligt (Geißler 2008). Selbst bei gleichen Leistungen hat die soziale Herkunft einen Effekt auf die Bildungskarriere. Kinder aus Migrantenfamilien sind in zweifacher Hinsicht benachteiligt. Zum einen existiert eine herkunftsbedingte Form der Selbstdiskriminierung durch Bildungsentscheidungen in den Familien

A. Toprak, *Jungen und Gewalt,* DOI 10.1007/978-3-658-10030-8_4

(Becker und Lauterbach 2008). Zum anderen bestehen institutionelle Mechanismen, die sich nachteilig auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können. Diese „Institutionelle Diskriminierung" (Gomolla und Radtke 2002) besteht durch die frühe Selektion im stratifizierten Schulsystem und den unterschiedlichen Entwicklungsmilieus in den Schulformen, durch die Lehrerempfehlungen bei der Schulformzuweisung, durch die Form des Unterrichts und seiner Inhalte sowie durch stereotype Erwartungshaltungen der Lehrkräfte (Gomolla und Radtke 2002). Dementsprechend kann trotz Kontrolle der Leistungsfähigkeit der Kinder sowohl in Bezug auf Bildungsentscheidungen in den Familien als auch bei der Leistungsbeurteilung in der Schule ein Herkunftseffekt nachgewiesen werden (Geißler 2008). Des Weiteren lässt sich zeigen, dass auch die ethnische Herkunft für den Übergang von der Grund- zur Hauptschule eine Rolle spielt (Kirsten 2002).

Entsprechend sind Jugendliche mit Migrationsgeschichte, insbesondere Jungen türkeistämmiger Herkunft, an Gymnasien und Realschulen deutlich unterrepräsentiert, während sie an den Haupt- und Sonderschulen überproportional stark vertreten sind (Baumert 2001; Beauftragter der Bundesregierung 2012; Bos et al. 2003). Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der ohne Hauptschulabschluss das Schulsystem verlässt liegt stabil bei 20 % (Diefenbach 2008). Diese messbar geringeren Bildungschancen hängen auch damit zusammen, dass Migrantenfamilien, insbesondere in türkeistämmigen Familien, die Funktion von Schule nicht richtig einschätzen können. Besonders die Eltern aus dem Arbeitermilieu stehen der Schule skeptisch gegenüber, weil sie nicht autoritativ, sondern individualistisch erzieht (Leenen et al. 1990), und zudem ihnen die Möglichkeiten fehlen, ihren Kindern Hilfestellungen zu geben (vgl. El-Mafaalani und Toprak 2011; Toprak 2004).

Ein Zusammenhang zwischen gewalttätigem Verhalten und Schulbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich auch in der Untersuchung von Toprak und Nowacki (2012) feststellen. Hier wurden 228 Jugendliche türkischer, arabischer und albanischer Herkunft untersucht, die ein Anti-Aggressivitäts-Training bei der Arbeiterwohlfahrt München besucht haben. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die Hälfte der Jugendlichen keinen Hauptschulabschluss nachweisen konnte. Von den Hauptschulabsolventen befanden sich zum Zeitpunkt des Trainings viele nicht in einer Berufsausbildung. Insgesamt kann festgestellt werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und muslimischer Abstammung auf dem Ausbildungsmarkt deutlich unterrepräsentiert sind. Im Jahre 2006 lag die Ausbildungsbeteiligung bei 23,0 % (Beauftragter der Bundesregierung 2012). Diese Entwicklung ist besonders vor dem Hintergrund eines stetigen Anstiegs des Anteils dieser Gruppe besorgniserregend.

Gleichzeitig konzentrieren sich diese Jugendlichen, insbesondere die türkeistämmigen, in wenigen Berufsausbildungsgängen (Kraftfahrzeugmechaniker, Gas- und Wasserinstallateur, Verkäufer etc.), deren Zukunftssicherheit und Entgelt als gering bzw. niedrig eingeschätzt werden kann. In den unter Jugendlichen beliebten Berufen, wie z. B. Bank- oder Versicherungskaufmann, ist die Ausbildungsbeteiligung weit unter dem Durchschnitt (Beauftragter der Bundesregierung 2012).

Gründe für die schlechte Situation der Jugendlichen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind (Attia et al. 2003; Beauftragte der Bundesregierung 2007, 2012): Fehlende schulische Voraussetzungen, Bevorzugung deutscher Bewerberinnen und Bewerber durch die Firmen und eine höhere Abbruchquote während einer Ausbildung. Der Hauptgrund für den letzten Punkt ist die hohe Zahl der Eheschließungen während einer Ausbildung, da Hilfsarbeitertätigkeiten kurzfristig zu einem höheren Verdienst führen können als die Ausbildungsvergütungen. Die mittel- und langfristige Perspektive wird hierbei nicht genügend berücksichtigt. In der Studie von Toprak und Nowacki (2012) wurde auch deutlich, dass etwa drei Viertel der Klienten des Anti-Aggressivitäts-Trainings entweder arbeitslos waren oder Hilfstätigkeiten nachgingen.

4.2 Soziale Rahmenbedingungen

Bei der Wahl des Wohnortes bevorzugen 80 % der Migrantinnen und Migranten Städte, die mindestens eine Einwohnerzahl von 100.000 aufweisen (Beauftragter der Bundesregierung 2002, 2007, 2012). Die Untersuchungsergebnisse der Bundesregierung zeigen, dass die großen Ballungszentren in den alten Bundesländern einen mehr als doppelt so hohen Migrantinnen- und Migrantenanteil aufweisen als die ländlichen Räume. Die spezifischen Gebiete haben einen niedrigen Sozialstatus und sind für die deutsche Bevölkerungsgruppe häufig unattraktiv (Beauftragter der Bundesregierung 2012).

Die zunehmende städtische Segregation hat dazu geführt, dass sich in bestimmten Stadtteilen junge Männer mit Zuwanderungsgeschichte konzentrieren, die keine Vorbilder mehr kennen, die zeigen könnten, dass man Achtung und Respekt auch ohne Gewaltanwendung erfahren kann. Im Gegenteil: Sie finden eine Art Ersatzfamilie bzw. eine zweite Familie, bestehend aus wenigen Freunden, die füreinander alles tun, unter Umständen sogar bis zur Gefährdung des eigenen Lebens.

In vielen türkeistämmigen Familien haben die Kinder und Jugendlichen aufgrund der beengten Wohnräume kein eigenes Zimmer. Die spezielle Wohnsituation führt dazu, dass ihnen die Intimsphäre fehlt und sie wenig Eigenständigkeit üben können. Darüber hinaus haben sie in der Regel keinen eigenen Schreibtisch, sodass

sie ihre Schulaufgaben oft nicht ungestört erledigen können. Unter diesen Bedingungen können die Leistungen in der Schule bzw. in der Berufsausbildung leiden.

Ein anderes wichtiges Merkmal für die sozialen Rahmenbedingungen, die die Jugendlichen positiv bzw. negativ beeinflussen können, ist die Art der Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit, und damit verbunden, die Armut der Eltern. Alle aktuellen Untersuchungen belegen, dass die muslimischen, vor allem aber die türkischen Migrantinnen und Migranten, am stärksten von der Arbeitslosigkeit betroffen sind (Beauftragter der Bundesregierung 2012). Dementsprechend leiden auch insbesondere die Kinder der türkischen Migrantinnen und Migranten überproportional unter der Einkommensarmut ihrer Eltern (BMFSFJ 2005).

4.3 Diskriminierungserfahrungen vs. Deutschenfeindlichkeit

Die Diskriminierungserfahrungen türkeistämmiger Jugendlicher bzw. junger Erwachsener können in zwei Bereiche unterteilt werden: Erstens „Diskriminierungserfahrungen im öffentlichen Raum“, also beispielsweise in Behörden, bei der Wohnungssuche, am Arbeitsplatz, in der Schule oder bei Kontakten mit der Polizei, und zweitens „Diskriminierungserfahrung im privaten Bereich“, worunter deutsche Jugendgruppen, Discos, Nachbarschaft, Supermärkte, Sportvereine sowie Jugendzentren gefasst werden (Heitmeyer et al. 1997). Im öffentlichen Raum fühlen sich türkeistämmige Jugendlichen deutlich stärker benachteiligt als im privaten Bereich (Toprak und Nowacki 2012).

Andererseits weist die Analyse des Anzeigeverhaltens gegenüber den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine andere Richtung. Jünschke (2003) stellt in seiner Untersuchung fest, dass 90 % aller Anzeigen aus der Bevölkerung kommen, während nur knapp zehn Prozent auf polizeiliche Kontrolltätigkeit zurückzuführen sind (Jünschke 2003). Dass in der öffentlichen Meinung verankerte Vorurteil, jugendliche Migrantinnen und Migranten seien krimineller, verbunden mit der fehlenden Verfügbarkeit eines informellen Lösungsvorgangs des Problems (ohne Polizei, Staatsanwalt) mit den Jugendlichen oder deren Eltern, trägt dazu bei, dass die jugendlichen Migrantinnen und Migranten schneller angezeigt werden als ihre deutschen Altersgenossen.

Aus den Ausführungen von Jünschke (2003) wird darüber hinaus deutlich, dass die Polizeibeamtinnen und -beamten und die privaten Kaufhausdetektivinnen und -detektive Kinder und Jugendliche, deren Eltern aus den Ländern rund um das Mittelmeer kommen, eher und häufiger kontrollieren als alle anderen.

Das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen stellt in seinen Befragungen von Jugendlichen der neunten Klasse aller Schultypen nach ihren Gewalterfahrungen fest, dass das Anzeigen Jugendlicher mit ausländischem Aussehen häufiger ist als das Anzeigen einheimischer deutscher Jugendlicher: „Wie schon 1998 […] zeigt sich auch im Jahr 2000, dass jugendliche Opfer Delikte von Tätern ihnen fremd erscheinender Ethnien mit 24,5 % etwa zu einem Sechstel häufiger anzeigen als dann, wenn die Täter ihrer eigenen ethnischen Gruppe angehören." (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen 2002, S. 28; Baier et al. 2009, 2010).

Insbesondere Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft machen häufig Diskriminierungserfahrungen. Denn über jede Anzeige gegen Menschen ohne einen deutschen bzw. EU-Pass wird die zuständige Ausländerbehörde seitens der Staatsanwaltschaft bzw. der Polizei informiert, unabhängig davon, was aus dieser Anzeige wird. Etwa die Hälfte der Anzeigen wird von der Staatsanwaltschaft nicht weiter verfolgt (Jünschke 2003). Das Melden der Anzeigen an die Ausländerbehörde hat aber für Jugendliche ohne einen deutschen Pass gravierende Folgen, weil sie eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis beantragen müssen und diese nicht ausgestellt werden, wenn ein Verfahren offen ist.

Parallel zu Diskriminierungserfahrungen der Migrantenjugendlichen wird seit geraumer Zeit vermehrt das Phänomen der „Deutschenfeindlichkeit" beklagt, besonders an Schulen mit einem hohen Anteil „ausländischer" Schüler. In der Mitgliederzeitschrift der Gewerkschaft für Erziehungswissenschaften in Berlin wurde hierzu ein Artikel von Posor und Meyer (2009) veröffentlicht. Die Autoren führen an, dass aufgrund hoher Bildungssegregation bestimmte Schulen, z. B. in Berlin-Kreuzberg oder Neukölln, einen überproportional hohen Ausländeranteil aufweisen. Hier käme es zu Beschimpfungen und einer ablehnenden Haltung gegenüber deutschen Schülern. Die einschlägigen Studien (exemplarisch Spindler 2006; Toprak und Nowacki 2012 oder Beier et al. 2010) weisen nach, dass gewalttätige oder gewaltbereite Jugendliche Vorurteile gegenüber sog. „Biodeutsche" haben. Dabei wird deutlich, dass gerade die Jugendlichen, bei denen die Vorurteile sich sehr verfestigt haben, kaum private Kontakte zu „Biodeutschen" pflegen. Ein Interview, dass der Verfasser im Rahmen einer Studie aus dem Jahre 2012 geführt hat, ist sehr aussagekräftig. „Ja, ich finde Deutsche sind komische Menschen. Die sind nicht gläubig, die denken nur an sich, die helfen sich nicht untereinander, wenn sie Probleme haben. (…) Ehrlich gesagt, habe ich kein Kontakt zu Deutschen. Nur wenn ich zu Behörde muss oder zum Arzt. Privatkontakte habe ich nicht. Ich habe auch keine deutsche Freunde oder so." (Anwar, 17 Jahre, aus Toprak und Nowacki, S. 62) Der Jugendliche hat zwar keine Kontakte zu „einheimischen" Deutschen – abgesehen von Arztbesuchen oder Behördengängen –, aber er vertritt

eine Meinung, die von Vorurteilen und Stereotypen geprägt ist. Um das Phänomen „Deutschenfeindlichkeit“ plastisch darzustellen, kann die Biografie von Anwar hilfreiche Erkenntnisse liefern.

Warum Deutschenfeindlichkeit?

Die Eltern von Anwar sind Kurden und stammen ursprünglich aus dem Irak. Die Familie ist Ende 1990 über die Türkei, Griechenland, Italien und Österreich nach Nürnberg gekommen. Hier stellt die Familie einen Antrag auf Asyl und wird durch die gängige Praxis im Asylgesetzverfahren nach München verlegt. Auf der Flucht hatte die Familie zwei kleine Kinder dabei, Anwar (1993) und seine jüngere Schwester (1996) kommen in München auf die Welt. Im ersten Verfahren wird dem Antrag auf politisches Asyl nicht stattgegeben. Die gesamte Familie steht kurz vor der Abschiebung in den Irak. Daraufhin taucht sie unter und lebt zwei Jahre lang in der Illegalität. In dieser Zeit können die Kinder keine Schule besuchen. Nachdem der Vater weitere Beweise vorlegen kann, dass er im Irak systematisch gefoltert wurde, wird der Familie im Jahre 2000 Asyl gewährt.

Das Leben im Asylbewerberwohnheim Zwei Wochen nach der Ankunft der vierköpfigen Familie in Nürnberg wird sie in ein Asylbewerberwohnheim nach München verlegt. Der Freistaat Bayern ist allgemein dafür bekannt, im Umgang mit Asylbewerbern rigide vorzugehen. Bayern ist z. B. das erste Bundesland, das Asylbewerbern kein Geld aushändigt, sondern geldwerte Sachleistungen (wie Lunchpakete) anbietet. In ganz Deutschland ist es gängige Praxis, dass Asylbewerber, bis über ihr Verfahren entschieden wurde, nicht arbeiten dürfen. Ein Verfahren durch mehrere Instanzen kann sich viele Jahre hinziehen. Außerdem dürfen die Asylbewerberinnen und Asylbewerber den Landkreis, in dem sie untergebracht sind, nicht verlassen; ansonsten machen sie sich strafbar. In den ersten fünf Jahren muss die Familie unter diesen schwierigen Bedingungen leben. Anwar kommt in München im Asylbewerberheim auf die Welt. Wie er berichtet, nimmt die Mutter weder während der Schwangerschaft noch bei der Geburt medizinische Hilfe in Anspruch. Die Geburt verläuft trotzdem ohne größere Komplikationen. Die ersten Lebensjahre von Anwar sind davon geprägt, dass seine Eltern mit den Behörden um die Anerkennung als politische Flüchtlinge ringen. Die Unterlagen, die der Vater beibringt, werden als Beweisstücke entweder nicht anerkannt oder als nicht ausreichend betrachtet. In dieser Phase erlebt die Familie die Behörden als unkooperativ und ungerecht.

Auch das Leben im Wohnheim ist nicht einfach. Die Familie lebt auf engstem Raum mit zwei kleinen Kindern und einem Baby. Bad und Sanitäranlagen müssen mit anderen Bewohnern geteilt werden. Der Antrag auf eine größere und separate

Wohneinheit wird mit Verweis auf die Warteliste abgelehnt. Um die Lage etwas zu verbessern, versucht der Vater illegal zu arbeiten, zunächst als Lagerarbeiter bei einem türkischen Gemüsehändler. Als er bei einer Polizeirazzia beinahe entdeckt wird, quittiert er den Job. Die Arbeit hat dem Vater und der Familie nicht nur finanziell gutgetan, sondern auch ideell, da er das Gefühl bekommt, wieder gebraucht zu werden. Die Wut auf die deutschen Behörden wächst in dieser Phase.

Das Leben in der Illegalität Die schwierigste Phase der Familie beginnt mit einem Gerichtsurteil:Nach mehr als fünf Jahren Aufenthalt im Asylbewerberwohnheim wird der Antrag der Familie auf politisches Asyl abgelehnt. Mittlerweile ist die Familie gewachsen, ein weiteres Kind ist auf die Welt gekommen. Die Familie taucht unter und lebt nun in der Nähe von München bei Verwandten. Vor allem die älteren Geschwister von Anwar leiden unter dieser Situation, weil sie nicht mehr in die Schule gehen können. Auch Anwar kann deshalb nicht eingeschult werden. Mit ca. sieben Jahren kann er kaum Deutsch, obwohl er in München geboren wurde. Die Erwachsenen leben in stetiger Anspannung aus Angst, entdeckt zu werden. Um nicht aufzufallen, müssen sie öfter ihren Aufenthaltsort wechseln. Die zwei Jahre in der Illegalität prägen die Familie sehr:Misstrauen gegen Nachbarn, Behörden und Bekannte, Ohnmacht und Hilflosigkeit gehören zum Alltag. Nach zwei langen Jahre in der Illegalität wird das Abschiebeverfahren gegen die Familie aufgehoben. Erst im Nachhinein erfährt sie, dass sie gar nicht hätte untertauchen müssen, weil das Gerichtsurteil nicht rechtskräftig war. In der nächsten Instanz wird dem Antrag des Vaters stattgegeben und die gesamte Familie erhält eine offizielle Aufenthaltserlaubnis.

Durch diese Umstände wird Anwar erst mit acht Jahren eingeschult. Er ist nicht nur der Älteste in der Klasse, sondern auch der Einzige, der keinen Kindergarten besucht hat. Aufgrund seiner schlechten Deutschkenntnisse hat er Schwierigkeiten, den Anschluss an die anderen Kinder zu schaffen. Trotzdem schließt er die Grundschule in der Regelzeit ab und kommt später in eine Hauptschule.

Das Leben als anerkannte Asylbewerber Anwars Eltern erhoffen sich viel von der neuen Situation. Schließlich verfügen beide über eine Berufsausbildung:der Vater hat im Irak ein Ingenieurstudium abgeschlossen (vergleichbar mit Maschinenbau in Deutschland), die Mutter ist Hebamme. Vor allem der Vater macht sich große Hoffnungen, in seinem Beruf arbeiten zu können. Während des Aufenthalts im Wohnheim lernt der Vater nicht nur Deutsch, sondern bringt auch sein Fachwissen auf den aktuellen Stand. Aber seine Ausbildung wird von den Behörden nicht anerkannt und so wird er auf dem Arbeitsmarkt als „ungelernte Arbeitskraft" registriert. Er tut sich schwer, eine Arbeit zu finden, die seinen Qualifikationen

entspricht. Er zeigt sich flexibel, sodass er über eine Zeitarbeitsfirma schnell einen Job findet, wird aber immer wieder arbeitslos. Erst seit zwei Jahren hat er eine regelmäßige und sichere Arbeit bei einem mittelständischen Bauunternehmen. Die Mutter kann ihren Beruf als Hebamme nicht ausüben; sie arbeitet kontinuierlich als Reinigungskraft.

Die Zeit in der Illegalität bringt auch für die Kinder große Einschnitte. Die zwei älteren müssen abrupt von der Schule genommen werden und pausieren fast zwei Jahre, Anwar wird gar nicht erst eingeschult. Alle drei schulpflichtigen Kinder verlieren den Anschluss. Nur das zweitälteste Kind, ein Mädchen, erwirbt später den Hauptschulabschluss und wird Friseurin. Anwar und sein älterer Bruder gehen ohne Schulabschluss von der Schule und haben keine Berufsausbildung. Das jüngste Kind schließlich erlangt später die Mittlere Reife.

Anwars Vorbehalte und sein Misstrauen gegenüber „Deutschen" – präziser ausgedrückt: gegenüber den deutschen Behörden – verfestigen sich bereits in der Zeit, als die Familie illegal in der Nähe von München lebt. Es belastet ihn sehr, dass er nicht wie seine Altersgenossen in die Schule gehen darf. Er gibt den Behörden und später den Lehrkräften die Schuld, dass er keinen Abschluss macht. Er begründet das damit, dass er in der falschen Schule (eine Hauptschule mit sehr vielen Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien) gelandet ist und dadurch das Interesse am Lernen schnell verloren hat. In der Tat ist der Besuch der Hauptschule für Anwar einschneidend. Denn trotz der schwierigen Situation in der Grundschule kommt er mit dem Lernstoff gut zurecht. Obwohl sein Abschlusszeugnis auch den Besuch einer Realschule rechtfertigen würde, kommt er auf Empfehlung seiner Lehrer in die Hauptschule. Sehr bald verliert er das Interesse an der Schule, weil er die Ungerechtigkeit seiner Grundschullehrer nicht verkraftet. Ab der sechsten Klasse bleibt er öfter von der Schule fern und macht immer seltener seine Hausaufgaben. Er wird bereits mit zwölf Jahren strafrechtlich auffällig, wird aufgrund seines Alters aber nicht zur Verantwortung gezogen.

Die institutionelle Diskriminierung, die er und seine Familie erlebt haben, überträgt er in seinem Alltag auf die „deutschen" Kinder und Jugendlichen. Wenn er „ungerecht" behandelt wird, zieht er sich auf die Position des „benachteiligten Ausländers" zurück. Ab der siebten Klasse schließt er sich in der Schule einer Clique an, die ausschließlich aus Jungen mit Migrationshintergrund besteht. In der Klasse gibt es zu diesem Zeitpunkt nur fünf Kinder aus „deutschen" Familien. Anwar beschreibt die Situation der „Minderheitengruppe" wie folgt: „Am Anfang war es schon lustig. Wir waren in der Klasse fünfundzwanzig und nur fünf davon Deutsche. Erst haben die türkischen Schüler untereinander Türkisch geredet. Dann haben wir gemerkt, oh, das stört die Deutschen. Es hat schon Spaß gemacht, wenn die nix mitbekommen haben. (…) Ja, dann haben sie uns bei den Lehrern gepetzt.

Und die Lehrer haben uns Strafen gegeben. Okay, wir haben gesagt, scheiß auf die Deutschen, dann haben wir sie noch mehr geärgert. (…) Ja, wir haben die auch schon ziemlich beleidigt. Wir haben denen auch Scheiß-Deutsche gesagt. Die haben uns aber immer Scheiß-Kanaken oder Klein-Kurdistan gesagt. Die konnten halt nix machen, weil wir mehr waren. Die hatten halt keine Chance gegen uns. Ich muss sagen, ich habe immer als Erster mitgemacht. Ich muss sagen, ich wollte alles wieder zurückzahlen, was die Deutschen mit unserer Familie gemacht haben."

Auch wenn hier eine gewisse „Deutschenfeindlichkeit" zu spüren ist, fallen zwei wichtige Erkenntnisse ins Auge. Erstens trifft eine Mehrheit (Migrantenjugendliche) auf eine Minderheit (Deutsche). Wenn Mehrheiten auf Minderheiten treffen, liegt es nahe, dass die Mehrheit ihre Macht ausspielt und die Minderheit benachteiligt. Dass die Machtausübung in Beleidigung, Gewalt, Mobbing, Ausgrenzung oder in „Deutschenfeindlichkeit" ausartet, sind jugendspezifische und jugendkulturelle Verhaltensweisen, die pädagogisch ganz gut aufgearbeitet werden können. Wie in Anwars Biografie deutlich wurde, übertragen – zweitens – Jugendliche institutionelle und persönliche Diskriminierung auf unbeteiligte Dritte, um sich besser zu fühlen.

Auch in der repräsentativen Befragung von Jugendlichen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen von Baier et al. (2010) ist zunächst eine gewisse Deutschenfeindlichkeit zu erkennen. So berichtet z. B. die Gruppe der türkeistämmigen Jugendlichen häufiger von Übergriffen auf „ Deutsche". Allerdings konnte ebenfalls gezeigt werden, dass ein enger Zusammenhang zwischen eigenem gewalttätigem Verhalten gegenüber „Deutschen" und selbst erlebten Übergriffen aufgrund der Migrationsgeschichte besteht. Die Diskriminierung ist also keine einseitige. Außerdem wurden „Deutsche" als Nachbarinnen und Nachbarn von den türkeistämmigen Jugendlichen als relativ beliebt beschrieben, während umgekehrt „deutsche" Jugendliche türkeistämmige Nachbarn als äußerst unbeliebt einstuften. Hier zeigen sich Probleme zwischen der „deutschen" Mehrheitsgesellschaft und den türkeistämmigen Migrantinnen und Migranten. Bereits Tajfel (1982) beschreibt die Bedeutung der sozialen Identität, bei der die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe die eigene Wertung bestimmt. Damit geht eine Abwertung der anderen Gruppen einher, was durch knappe materielle Ressourcen noch verstärkt wird. In der Literatur wird insgesamt auf die Vielfältigkeit von Ursachen im Hinblick auf eine sogenannte „Deutschenfeindlichkeit" verwiesen und deutlich gemacht, dass insbesondere soziale und wirtschaftliche Schwierigkeiten dieser Gruppe von Migranten deviantes Verhalten begünstigen (Baier et al. 2010; Toprak und Nowacki 2012; Posor und Meyer 2009). Dass die Probleme der Jugendlichen und Heranwachsenden mannigfaltig sind, belegen auch die oben genannten einschlägigen Studien. Interventionen bezüglich Gewalt und Integration von Jugendlichen

mit Migrationshintergrund müssen entsprechend zum einen an den sozialen Problemen allgemein ansetzen und zum anderen spezifische pädagogische Ansätze im Umgang mit den Jugendlichen und ihren Familien berücksichtigen. Die Förderung einer positiven Identifizierung auch mit der deutschen Kultur und einer Partizipation am sozialen und wirtschaftlichen Leben sind wichtige Ziele.

4.4 Verbale Fähigkeiten

Untersuchungen über die Sprachfähigkeit der türkeistämmigen Familien und deren Kinder bestätigen, dass die sprachlichen Interaktionsfähigkeiten der Kinder in der dritten Generation sowohl in der „Muttersprache" als auch im Deutschen eingeschränkt sind. Die Muttersprache der Eltern aus bildungsbenachteiligten Milieus ist meistens „überaltert" und nicht reich an Wortschatz, weil das Niveau der Muttersprache den Stand der 60er und 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts aufweist. In diesen beiden Jahrzehnten ist die überwiegende Mehrheit der Migrantinnen und Migrantenaus der Türkei aus armen, unterentwickelten Provinzen, in denen Massenarbeitslosigkeit und Analphabetismus stark ausgeprägt waren, nach Deutschland gekommen. Die türkische Sprache im Herkunftsland wird heutzutage beispielsweise sehr intensiv von der arabischen, persischen und den mitteleuropäischen (vor allem Französisch und Englisch) Sprachen geprägt. Viele neue „Modewörter" werden aus dem Englischen und Lateinischen übernommen, was den Eltern und den Kindern hier in Deutschland vorenthalten bleibt (Toprak 2000). Die deutsche Sprache wird in der Herkunftsfamilie häufig nicht oder nur eingeschränkt gesprochen. Wenn dann die Jugendlichen in ihrer Peergruppe nur wenige deutsche Freunde haben und der Schulbesuch nicht regelmäßig erfolgt, ist auch die deutsche Sprache nicht in voll elaboriertem Maß ausgebildet.

Eltern im traditionellen Erziehungskontext sind aufgrund ihrer verbalen Fähigkeiten (mangelnde Schulbildung, geringe, einfache und veraltete Sprachkenntnisse) nicht in der Lage, ihren Kindern Sachverhalte zu erklären und zu begründen. Viele bildungsferne Eltern lesen selbst nicht und können deshalb auch ihre Kinder nicht zum Lesen motivieren; in den seltensten Fällen lesen sie dem Kind vor. Deshalb werden auch altersadäquate Bücher und Gesellschaftsspiele, die den Horizont des Kindes erweitern würden, nicht gekauft. Meistens lernen die Kinder zunächst durch Beobachtung, dann durch direkte Imitation und später durch das Nachspielen. Wenn die Kinder hartnäckig nach einer Begründung fragen, gar diese in Frage stellen, reagieren die Eltern aufgrund mangelnder verbaler Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten mit Sanktionen, um „rebellierende" Kinder zur Räson zu bringen bzw. zu disziplinieren. Diese Erziehungspraktiken werden meistens von den Kindern „un-

reflektiert" übernommen und zu Eigen gemacht. Konflikte werden nicht im Konsens mit den Beteiligten, anhand von Gesprächen und durch die Erarbeitung von Lösungsvorschlägen mit den Beteiligten, sondern meistens durch ein Machtwort des Vaters oder des Großvaters, gelöst. Durch diese Lösungsart der Konflikte sind die Kinder nicht in der Lage, die auf Kommunikation und Konsens basierenden Lösungen kennen zu lernen.

Die oben aufgeführte Konfliktlösungsstrategie innerhalb der Familie wird ein weiteres Mal verschärft, wenn der Jugendliche ein geringes Bildungsniveau aufweist und in Peergruppen verkehrt, die ähnlich veranlagt sind. Ein erhöhtes Bildungsniveau ist deshalb von entscheidender Bedeutung, weil allgemein nachgewiesen ist, dass durch den Erwerb der höheren Bildung Jugendliche in der Adoleszenz in der Lage sind, Sachverhalte anders einzuschätzen, differenzierter zu betrachten und reflektierter anzugehen. Höhere Bildung, bezogen auf Allgemeinbildung, fördert die kommunikativen Fähigkeiten der Individuen. Seriöse wissenschaftliche Studien belegen, dass die meisten Konflikte aufgrund von Missverständnissen, Missdeutungen und fehlender kommunikativer Fähigkeiten entstehen (Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen 2002), die mit einfachen Mitteln, wie z. B. „aufeinander zugehen" und „miteinander kommunizieren", gelöst werden können.

4.5 Kommunikationsverhalten

Traditionelle Erziehungsziele wie Respekt vor Autoritäten und Ehrenhaftigkeit, spielen spätestens während der Adoleszenz eine besondere Rolle, insbesondere zwischen den Kindern und dem Vater. Offene Zornesäußerungen werden weder gegenüber Vätern noch gegenüber anderen Autoritätspersonen, wie z. B. Lehrern, toleriert. Die Tochter darf sich beispielsweise nicht leicht bekleidet in der Wohnung bewegen, wenn sich der Vater oder andere (vor allem die männlichen) Familienmitglieder in der Wohnung befinden. In der Adoleszenz besteht fast immer eine merkliche Distanz zum Vater; diese Distanz schlägt sich in der gegenseitigen Kommunikation nieder. Die Körpersprache ist hier unter anderem von entscheidender Bedeutung. Während die einheimischen bildungsaffinen deutschen Jugendlichen in der Erziehung ermuntert werden, selbstbewusst und selbständig zu sein, wird bei bildungsbenachteiligten türkeistämmigen Jugendlichen Loyalität und Gehorsam gegenüber den Erziehungsberechtigten gefördert und gefordert. Gehorsamkeit gegenüber den Erziehungsberechtigten impliziert, dass das Kind/der Jugendliche das tut und ausführt, was der Erziehungsberechtigte von ihm verlangt, und zwar ohne Widerrede. Es/er muss sich fügen, seine Blicke nach unten richten und den Erzie-

hungsberechtigten nicht direkt in die Augen schauen. Denn ein direkter Augenkontakt bedeutet „gleiche Augenhöhe" und wird von den Eltern als Aufsässigkeit und Herausforderung interpretiert. Wird der Jugendliche in dieser Form von gleichaltrigen Jugendlichen angeschaut, interpretiert er es als Anmache und Herausforderung. Er muss auf diese Blicke reagieren, weil es ihm sonst als Schwäche ausgelegt wird. Es lässt sich feststellen, dass im deutschen Erziehungsalltag der Augenkontakt gefördert wird, während bei den türkeistämmigen Jugendlichen genau das Gegenteil der Fall ist. Wenn ein Kind mit türkischem Hintergrund beispielsweise während eines Gespräches mit der deutschen Pädagogin oder dem deutschen Pädagogen die Augen nach unten richtet, ist das keine Demonstration des Desinteresses, sondern das Zusammenprallen zweier unterschiedlicher Erziehungskonzepte: der Jugendliche demonstriert mit „auf dem Boden gerichteten Blick" den Respekt und die Akzeptanz der Autorität der Pädagogin bzw. des Pädagogen.

4.6 Gewalterfahrung im sozialen Umfeld

Einschlägige Untersuchungen belegen, dass Jugendliche, die Gewalt anwenden, häufig selbst Opfer von Gewalt geworden sind (Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen 2002). Gewalterfahrung im sozialen Umfeld ist in zwei wichtige Bereiche zu unterteilen: 1) Gewalterfahrung in der Familie und 2) Gewalterfahrung in der Peergruppe.

Gewalterfahrung in der Familie
In verschiedenen Untersuchungen des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen wurden Jugendliche der neunten Jahrgangsstufe danach gefragt, ob sie in den letzten zwölf Monaten Opfer von Gewalt wurden. In diesen Studien konnte belegt werden, dass beispielsweise Jugendliche türkischer und ex-jugoslawischer Herkunft zwei bis drei Mal häufiger von elterlicher Gewaltanwendung betroffen sind als die anderen Jugendlichen. Das heißt: Gewaltanwendung in türkischen und ex-jugoslawischen Familien ist ein verbreitetes Mittel, um Kinder und Jugendliche zu disziplinieren (Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen 2002; Baier et al 2009). Diese Ergebnisse des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen können durch eine qualitative Untersuchung, in der acht türkeistämmige Elternpaare in Bezug auf ihren Erziehungsstil und ihre Bestrafungspraktiken befragt wurden, ergänzt werden (Toprak 2004). Auch heute noch ist die Gewaltanwendung in der Erziehung, vor allem in den sozial benachteiligten Schichten ein gängiges Mittel, um Kinder und Jugendliche zu disziplinieren. Die wichtigste Form der Gewaltanwendung, die überproportional häufig angewendet wird, ist die

einfache Ohrfeige. In einem Punkt sind die Motive der Elternteile für Bestrafung und Gewaltanwendung gegenüber den Kindern identisch, und zwar bei Verstößen gegen die Erziehungsziele. Die weiteren Motivlagen des Vaters für die Bestrafung bzw. Gewaltausübung gegenüber den Kindern sind geprägt durch die restriktive Kommunikation sowie seinen Wunsch nach mehr Disziplin und Ordnung. Die Mutter bestraft und schlägt häufiger dann die Kinder, weil sie in Erziehungsfragen überfordert ist und ihre verbalen Fähigkeiten nicht ausreichend ausgeprägt sind. Die Mutter wird in vielen Erziehungsfragen vom Vater im Stich gelassen; sie ist häufig nicht nur erwerbstätig, sondern auch zuständig für den Haushalt und die Kindererziehung. Es muss hervorgehoben werden, dass hinter der einfachen Ohrfeige in der Regel keine erzieherische Systematik liegt. Vielmehr resultiert diese Art von Gewaltanwendung aus Hilflosigkeit und fehlenden Konfliktlösungsstrategien der Eltern. Die meisten Studien über die muslimischen Familien bestätigen, dass die Jungen in Deutschland anders erzogen werden als die Mädchen. Während die Erziehung des Mädchens rigide und straff erfolgt, machen die Eltern beim Jungen viele Ausnahmen. Das Mädchen muss ohne Widerrede und Gegenwehr alle Anforderungen der Eltern erfüllen. Der Junge kann sich den Anforderungen der Eltern, vor allem denen der Mutter, widersetzen, weil die Eltern in der Erziehung immer an den Willen des Jungen appellieren. Der Junge erfährt viele Freiheiten, ist nach außen orientiert und sein Verhalten wird von den Eltern nur dann reglementiert, wenn es um Fragen der zentralen Lebensplanung geht. Das Mädchen dagegen erfährt diese Freiheiten nicht, und sie ist nach innen, d. h. in den Bereich des Hauses, orientiert und darf für Freizeitzwecke das Haus viel seltener verlassen als der Junge. Insgesamt besteht in vielen Familien ein inkohärenter Erziehungsstil, der einerseits, wie erläutert aus Disziplinarmaßnahmen wie Schlägen besteht, andererseits die männlichen Jugendlichen bereits früh auf eine dominante Rolle vorbereitet, was zu einer Überforderung führen kann.

Gewalterfahrung in der Peergruppe

Peergruppen spielen in der Entwicklung innerhalb des Jugendalters oft eine große Rolle (Oerter und Dreher 2002, S. 310). Problematisch wird es, wenn ein großes Machtgefälle innerhalb der Gruppe herrscht, indem die Jugendlichen in die Rolle als Opfer oder Täter von Gewalt kommen. Wer sich in solchen Konstellationen nicht konsequent zur Wehr setzt, wird immer wieder von demjenigen geschlagen, der seine Stärke und Macht demonstrieren will. Jeder muss sich in einer neuen Gruppe bewähren, und Gewaltausübung ist die Demonstration der Stärke und Dominanz. Wer sich in der Gruppe nicht wehren und behaupten kann und Schwäche zeigt, hat einen schweren Stand und wird immer wieder provoziert. Das wichtigste Prinzip in der Gruppe spiegelt sich im Begriff der „Anmache“: „Jemanden ‚anma-

chen‘ oder selbst ‚angemacht‘ zu werden, gehört zu den Grundmustern, mit denen die Jugendlichen die Entstehung gewaltförmiger Konfliktsituation beschreiben. (…) Zu den Formen der ‚Anmache‘ gehört etwa ‚der Blick‘, wenn jemand ‚schief‘ oder ‚dumm‘ angeguckt wird. Ein ‚falscher Blick‘, d. h. ein Blick der fixiert oder durchbohrt und sich so des Gegenübers ‚bemächtigt‘ zählt bereits als ‚Anmache‘.“ (Tertilt 1996, S. 206).

Jedes neue Mitglied in der Gruppe wird zunächst in der von Tertilt (1996) beschriebenen Form „angemacht“, um herauszufinden und zu testen, ob er in der Lage und Position ist, sich gegen die „Anmache“ zu wehren. In diesem Kontext bedeutet dies die körperliche Auseinandersetzung mit Kontrahenten. Nicht mit Worten, sondern mit den Fäusten zu kämpfen ist die bevorzugte Verhaltensmaxime, um sich zu behaupten und in die Gruppe aufgenommen zu werden. Sich in körperliche Auseinandersetzungen zu begeben, bedeutet nicht nur Gewaltanwendung, sondern vor allem Gewalterfahrung. Wer sich entschieden und selbstbewusst verteidigt und auch Gewalt anwendet, wird in der Gruppe hoch angesehen und seine Stellung in der Gruppe steigt.

Diese Strukturen kommen nach Moffitt (1993) besonders dadurch zum Tragen, dass die Jugendlichen zu spät zu verantwortungsvollen Aufgaben in unserer Gesellschaft herangezogen werden und sich deshalb innerhalb der Peergruppe profilieren müssen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Peergruppen im Jugendalter eine wichtige Bedeutung spielen, aber in diesem Zusammenhang gleichzeitig die Gefahr von delinquentem und gewaltbereitem Verhalten zunimmt.

4.7 Männlichkeitskonzepte und Religion

Sind die oben dargestellten sozialen Umstände in Bezug auf schulische und berufliche Bildung und Gewalterfahrungen bei türkeistämmigen Jugendlichen problematisch, spielen andere Faktoren für die Selbstwertbildung eine entscheidende Rolle. So identifizieren sich viele Jugendliche beispielsweise nicht mehr über eine erfolgreiche Schul- und Berufsausbildung, sondern legen Wert auf ein ausgeprägtes Männerbild, das stark von religiösen Vorstellungen geprägt ist. Nach der Untersuchung von Baier et al. (2010) schätzen islamische Jugendliche die Bedeutung der Religion für Ihren Alltag als hoch ein (59,2 %), weshalb der Einfluss der Imame als religiöse Vorbilder sehr wichtig ist. Eine Ausbildung der Imame in Deutschland ist hier eine zentrale Forderung (vgl. auch Ceylan 2010).

In den Untersuchungen von Ahmet Toprak in den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass gut ausgebildete junge Männer, die auch in der Gesellschaft einen hoch ange-

sehenen Status haben, keinen Wert auf Jungfräulichkeit der zukünftigen Ehefrau legen (Toprak 2012). Die gewalttätigen Jugendlichen hingegen, die keine Schul- und Berufsausbildung haben, als Hilfsarbeiter tätig sind und in der Community keinen hohen Stellenwert haben, betonen ihre ausgeprägte Männlichkeit und wollen unbedingt eine Frau heiraten, die ihre Jungfräulichkeit bis zur Ehe bewahrt hat (Toprak und Nowacki 2012). Ausgeprägte Männlichkeit, bezogen auf Solidarität und Loyalität innerhalb des Freundeskreises, und bedingungslose Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder werden rigide gehandhabt und spielen vor allem im Lebenskonzept der gewaltbereiten Jugendlichen eine zentrale Rolle. Im Folgenden sollen die beiden aufgeführten Bedingungen näher beleuchtet werden.

Solidarität und Loyalität gegenüber dem Freund

Zu den komplexen Ursachen für eine erhöhte Strafanfälligkeit männlicher türkischer, arabischer und albanischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der dritten Generation gehört auch der Werte- und Normenkodex, mit dem die Jungen aufwachsen und über den sie ihre Identität definieren (Pfeiffer 2002; Baier und Pfeiffer 2007; Toprak 2010; in Bezug auf Homophobie unter deutschen, türkischen und Aussiedlerjugendlichen Simon 2008).

In den Anti-Aggressivitäts-Trainings mit straffälligen Jugendlichen wird festgestellt, dass nicht nur türkeistämmige Jugendliche, sondern auch die arabischen und albanischen Jugendlichen aufgrund ihres Ehrbegriffes zu Straftaten bereit sind. Dazu gehört ihr bedingungsloses Verständnis von Freundschaft. Sie setzen sich auch ohne die Situation zu hinterfragen und auf die Gefahr hin, dass sie verletzt werden, für den Freund ein. Sie ist eine tief verankerte Verhaltensnorm, über die nicht nachgedacht und die auch nicht in Frage gestellt wird. Wenn das geschähe, wäre nicht nur die Freundschaft, sondern auch die Ehre und Männlichkeit des Jugendlichen gefährdet. „Ehre" und „Männlichkeit" sind Begriffe, die die türkeistämmigen Jugendlichen in den Anti-Aggressionskursen immer wieder artikulieren.

Um ihre Denkweise besser verständlich zu machen, sollen im Folgenden diese zentralen Begriffe kurz erläutert werden.

Ein (ehrenhafter) Mann steht zu seinem Wort. Er muss dies klar und offen tun und darf niemals mit „vielleicht" oder „kann sein" ausweichen, weil diese Antworten nur von einer Frau zu erwarten sind. Darüber hinaus muss ein ehrenhafter Mann in der Lage und willens sein zu kämpfen, wenn er dazu herausgefordert wird. Die Eigenschaften eines ehrenhaften Mannes sind Virilität, Stärke und Härte. Er muss in der Lage sein, auf jede Herausforderung und Beleidigung, die seine Ehre betrifft, zu reagieren und darf sich nicht versöhnlich zeigen. Der andere wichtige Begriff ist „Männlichkeit". Traditionell werden muslimische Jungen zu

körperlicher und geistiger Stärke, Dominanz und selbstbewusstem Auftreten – im Hinblick auf die Übernahme von männlichen Rollenmustern – erzogen. Wenn ein Jugendlicher diese Eigenschaften nicht zeigt, wird er als Frau und Schwächling bezeichnet. Auch Homosexualität ist mit der traditionellen Männerrolle nicht vereinbar, insbesondere dann nicht, wenn dabei die Rolle des Passiven übernommen wird. Diese ist mit der Frauenrolle und damit mit Schwäche assoziiert. Hierbei ist wichtig zu wissen, dass, wie weiter unten ausgeführt wird, es zwei unterschiedliche Bewertungen von Homosexualität bei türkeistämmigen Männern gibt.

Die wichtigsten Begriffe im Kontext der Männlichkeit – Stärke, Dominanz, selbstbewusstes Auftreten sowie Homosexualität – sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Stärke Das wichtigste Indiz für eine ausgeprägte Männlichkeit ist die geistige und körperliche Stärke eines Mannes. Bereits im Kindesalter werden die Jungen zum Ringen, Boxen und anderen Kampfsportarten ermutigt und darin gefördert, während bei den Mädchen dies kategorisch abgelehnt wird. Wenn sich die Jungen beim Spielen verletzen und dabei weinend zur Mutter gehen, werden sie unter Umständen bestraft, da das Weinen die weibliche Rolle und damit Schwäche impliziert. Darüber hinaus wird oft von Jugendlichen zum Ausdruck gebracht, dass Schläge zum Erziehungsauftrag der Eltern gehören, damit aus dem Jungen ein richtiger Mann wird.

Homosexualität Die Bezeichnung „schwul“ ist sowohl im Mittelmeer-Raum als auch im Deutschen in bestimmten Kontexten negativ besetzt. Aber bei türkeistämmigen Männern gibt es zwei unterschiedliche Bewertungen von Homosexualität. Die aktive Rolle beim Geschlechtsverkehr wird mit den Begriffen Stärke, Dominanz, Potenz und Männlichkeit in Verbindung gebracht. Die passive Rolle wird dagegen mit den Begriffen „Schwuchtel“, „Frau“ und „Schwächling“ abgewertet und ist verpönt. Bei den Jugendlichen wird man nur dann als „schwul“ bezeichnet, wenn man die Rolle des Schwächeren übernimmt, weil diese in der Regel die Frauenrolle impliziert und nicht in das beschriebene Männerbild passt.

Dominanz und selbstbewusstes Auftreten Türkeistämmigen Jungen treten im Gegensatz zu Mädchen sehr dominant und selbstbewusst auf. Sie werden zu diesem Verhalten erzogen und ermuntert. Ein Junge muss in der Lage sein zu entscheiden, was für die später zu gründende Familie das „Richtige“ und „Vorteilhafte“ ist. Dies kann er u. a. dadurch unter Beweis stellen, indem er seine Position selbstbewusst verteidigt und auf Meinungen, die von außen an ihn herangetragen werden, keine Rücksicht nimmt. Dies könnte ihm sonst als Schwäche ausgelegt werden, was eher von Frauen zu erwarten ist.

Dominanz und selbstbewusstes Auftreten werden jedoch nur in bestimmten Grenzen gefördert. Wenn die jungen Männer mit 18 Jahren oder später den Wunsch äußern, das Elternhaus zu verlassen, ohne dass sie geheiratet haben, wird dies von den Eltern in der Regel missbilligt.

Die Ausführungen machen deutlich, dass der Zusammenhalt, hier Loyalität, in der Gruppe bzw. unter Freunden eine große und ganz zentrale Rolle spielt und dem Begriff der Freundschaft eine entscheidende Bedeutung zugesprochen wird. Freunde tun alles füreinander: Es wird geteilt, was man hat, z. B. Geld, Essen und Kleidung. Massenschlägereien können deshalb zu Stande kommen, weil der Freund nicht allein gelassen werden darf. Der Wert der Freundschaft spielt auch in der Gruppendynamik eine zentrale Rolle. Aus einer Dreier-Gruppe kann schnell eine Großgruppe werden, wenn diese drei Jugendlichen Freunde haben, die sich mit ihnen solidarisieren.

Die Freundschaft wird verletzt,

- wenn die Mutter und andere weibliche Familienmitglieder (Freundin, Frau, Schwester, Ehefrau des Bruders etc.) beschimpft, beleidigt oder angeschaut werden,
- wenn die Männlichkeit oder die Potenz angezweifelt werden und
- wenn man als „schwul" beschimpft wird.

Bedingungslose Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder
Der Grund für die bedingungslose Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder begründet sich aus dem Wert der Ehre. Jugendliche in Deutschland mit wenig Selbstwertgefühl und geringem sozialen Ansehen betonen diesen Wert rigider – wie auch beim Thema „Solidarität und Loyalität gegenüber dem Freund" festgestellt – als Jugendliche und Heranwachsende, die den sozialen Aufstieg vollzogen haben bzw. absehbar vollziehen werden. Im Folgenden wird zunächst der Wert der Ehre im Allgemeinen beschrieben, um später den Bogen zu gewaltbereiten Jugendlichen zu spannen.

Der Begriff der Ehre im traditionellen Kontext klärt die Beziehung zwischen Mann und Frau sowie die Grenzen nach innen und außen. Ein Mann gilt als ehrlos, wenn seine Frau oder Freundin beleidigt oder belästigt wird und er nicht extrem und empfindlich darauf reagiert. Derjenige Mann gilt als ehrenhaft, der seine Frau verteidigen kann, Stärke und Selbstbewusstsein zeigt und die äußere Sicherheit seiner Familie garantiert. Eine Frau, die einen Ehebruch begeht, befleckt damit nicht nur die eigene Ehre, sondern auch die ihres Gatten, weil der Mann nicht genug Mann war, sie davon abzuhalten. Werner Schiffauer (2002) beschreibt die Bereiche des Innen und Außen wie folgt: „Dem Wert der Ehre (namus) unterliegt die

Vorstellung einer klaren Grenze, die Innen, den Bereich der Familie, vom Außen, der – männlichen – Öffentlichkeit des Dorfes oder der Stadt, scheidet. Die Ehre eines Mannes ist beschmutzt, wenn diese Grenze überschritten wird, wenn jemand von außen einen Angehörigen der Familie, womöglich eine der Frauen, belästigt oder angreift. Als ehrlos (namussuz) gilt der Mann, der dann nicht bedingungslos und entscheidend den Angehörigen verteidigt.“ (Schiffauer 2002, S. 65).

Auf Beibehaltung dieser familiären Grenze nach innen und außen wird auch in Deutschland großen Wert gelegt. Ehre regelt nicht nur die Beziehung nach innen und außen, sondern sie bestimmt auch das Verhältnis zwischen Mann und Frau. Wenn von Ehre gesprochen wird, bedeutet sie für den Mann und die Frau Unterschiedliches. Ehre bedeutet für die Frau, dass sie bis zur Ehe ihre Jungfräulichkeit wahrt und während der Ehe treu bleibt. Die Ehre eines Mannes hängt in erster Linie vom Verhalten seiner Frau ab. Ehre impliziert, dass die Männer die Sexualität ihrer Frauen, Ehefrauen, Töchter und Schwestern kontrollieren und dass Männer Ehre besitzen, wenn ihre Kontrolle sozial anerkannt und gerechtfertigt ist. Aus den Ausführungen wird deutlich, dass die Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder als eine wichtige Anforderung an die männlichen Familienmitglieder herangetragen wird. Während selbstbewusste und offene Jugendliche in der dritten Generation sich von diesen gesellschaftlich vorgegebenen Normen befreien und sich beispielsweise über ihr Studium oder ihren Beruf definieren, klammern sich Jugendliche mit wenig Selbstwertgefühl und geringer Bildung bzw. Prestige gerade an diese Werte und betonen diese rigider als im üblichen Maße.

4.8 Salafismus als Teil der Jugendkultur

Während die türkeistämmigen und andere muslimischen Jugendlichen in den 1990er und Anfang 2000-er Jahre mit der Ehre als besondere Eigenschaft der kulturellen Identität auf sich aufmerksam machten und einen längst vergessenen Wert wieder salonfähig gemacht haben, scheint seit ca. fünf Jahren der Salafismus für einen beträchtlichen Teil der Jugendlichen in Deutschland attraktiv zu sein. Was ist die Anziehungskraft einer Auslegung, die den Urislam des siebten Jahrhunderts, vor allem aber in Deutschland, so attraktiv macht? Bevor die Perspektive der Jugendlichen in den Fokus genommen wird, soll zunächst der Begriff geklärt werden.

Was ist Salafismus?

Wie in jeder Religion üblich, gibt es auch im Islam unterschiedliche Strömungen, wie z. B. Konservative, Liberale oder Fundamentalisten. Der Salafismus wird vereinfacht als Teil des sunnitischen Islam beschrieben (Schneiders 2014, S. 11). Für Salafisten bedeutet das Leben des Propheten Muhammad und der ersten drei

Generationen von Muslimen die ideale Vorstellung vom Islam. Das Ziel salafistischer Bestrebungen ist es, „die idealisierte Gesellschaft des Ur-Islam, wie sie im Mekka und Medina des 7. Und 8. Jahrhunderts existiert haben soll, zu neuem Leben zu erwecken“ (Steinberg 2012, S. 1). Deshalb betrachtet diese „neue“ Strömung die Wiederherstellung des Ur-Islam als das Maß aller Dinge (Ceylan und Kiefer 2013, S. 14).

Laut Dantschke (2014) wird der Salafismus dem fundamentalistischen Spektrum des sunnitischen Islam zugeordnet. Unter Fundamentalismus wird hier Treue zu kanonischen Texten verstanden; der ursprüngliche Sinn der Texte wird zum einzig wahren erklärt (Tillschneider 2014, S. 125). Das heißt, historische Einflüsse und sich daraus ergebende Interpretationen werden abgelehnt. Auch wenn der Salafismus in Deutschland als ein neues Phänomen wahrgenommen wird, sind die Diskussionen um seine Prämissen in der innerislamischen Debatte keineswegs neu und nahezu fortlaufend. Das genuin Neue am Salafismus in Deutschland ergibt sich aus zwei Punkten:

- der Verlagerung der Debatte in die deutsche Gesellschaft und
- der sukzessiv wachsenden Anziehungskraft des Salafismus auf junge Menschen in Deutschland.

Laut Abou-Taam (2012) wurde bereits im neunten Jahrhundert gefordert, die reine Textgläubigkeit zur religiösen Vorgabe zu machen. Denn laut dieser Auslegung empfängt der Text seinen auf ewig gültigen und maßgeblichen Sinn zum Zeitpunkt seiner Entstehung (Tillschneider 2014, S. 125).

Die Anhänger des Salafismus werden folgendermaßen beschrieben: Sie sind rückwärtsgewandt, wenig kompromissbereit, radikal, streng und beanspruchen für sich, den alleinigen Weg ins Paradies zu kennen. Andersdenkenden Muslimen, welche der reinen Lehre des Salafismus nicht folgen, wird das Muslimsein abgesprochen. Sie gelten wie die Anhänger anderer Religionen als Ungläubige. Die Hauptquellen des Glaubens sind der Koran und die Wegweisung des Propheten Mohammed. Die zentrale Forderung der Salafisten ist die unveränderliche Befolgung dieser Wegweisungen und ihre ständige Nachahmung. Salafisten übertragen die vorgelebten Traditionen in die Gegenwart und ihren jeweiligen Lebensmittelpunkt; und integrieren diese Tradition in ihren praktischen Alltag (Abou-Taam 2012; Schneiders 2014, S. 12), was in reflexiven Gesellschaften zwangsläufig zu Irritationen und/oder Konfrontationen führt.

Strömungen im Salafismus

Laut Steinbach (2012) und Ceylan und Kiefer (2013) gibt es drei Typen salafistischer Gruppierungen, die sehr kurz und vereinfacht dargelegt werden:

Puristen Dieser Gruppe geht es in erster Linie um die reine Lehre des Islam und ein gottgefälliges Leben (Steinbach 2012, S. 2). Darüber hinaus ist es den Puristen wichtig, den Islam von allen späteren und fremden Einflüssen zu befreien und die reine Lehre wiederherzustellen. Deshalb basiert der Salafismus auf dem Gedanken einer religiös-spirituellen Restauration. Vor allem durch frommes Handeln nach dem Vorbild des Propheten in allen gesellschaftlichen und sozialen Lebenslagen soll die Frömmigkeit angehoben und somit das Goldene Zeitalter eingeleitet werden (Ceylan und Kiefer 2013, S. 83 ff.). Puristen lehnen Gewalt ab, um ihre Ziele durchzusetzen. Sie sind vielmehr damit beschäftigt, streng die religiösen Rituale, wie z. B. Gebete und körperliche Reinheit, einzuhalten, und sie folgen einer rigiden religiösen Erziehung (Clement und Dickmann 2015, S. 68). Puristen nehmen Abstand von politischen Debatten und entwickeln keine Positionen zur Innen- oder Außenpolitik. Ihre vorhandenen politischen Ansichten äußern sie in erster Linie im privaten Rahmen (Wagemakers 2014, S. 58).

Politische Salafisten Mit einem gottgefälligen Lebensstil verbinden die politischen Salafisten die Forderung nach einer Einführung der Sharia, vor allem aber einer religiösen Ordnung (Steinberg 2012, S. 3), die den salafistischen Interpretationen entspricht (Dantschke 2014, S. 179). Deshalb engagiert sich diese Gruppe aktiv, um ein politisches System zu etablieren, in dem sie z. B. in der religiösen Rhetorik tagespolitische und soziale Missstände aufgreift, um die eigene Ideologie von einer gerechten Welt zu bestätigen. Hierbei wird die Etablierung eines mit dem Koran konformen politischen Systems als Garant für eine fromme Lebensführung betrachtet (Ceylan und Kiefer 2013, S. 86). Um dieses Ziel zu erreichen, wird eine Abgrenzung von Andersdenkendes praktiziert und der bewaffnete Jihad gegen Ungläubige unter bestimmten Bedingungen legitimiert (Clement und Dickmann 2015, S. 68). Dantschke (2014) differenziert die politischen Salafisten zwar in Gewalt ablehnende, wie oben beschrieben, und Gewalt befürwortende. Aber es ist anzunehmen, dass diese Grenze fließend sein kann.

Jihadistische Salafisten Laut Steinberg (2012) steht im Mittelpunkt des Denkens der jihadistischen Salafisten der bewaffnete Kampf im „Heiligen Krieg“. Nicht alle Jihadisten werden Salafisten zugeordnet. Aber die Verbindung beider Ideologien hat sich in den letzten Jahren verfestigt. Jihadistische Salafisten stellen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppierungen eine relativ kleine Gruppe dar.

Der Versuch, militante Anschläge vorzubereiten und auszuführen – Beispiele sind die Sauerland-Connection oder der Kofferbomber von Köln – zeigen, dass Jihadisten durchaus in der Lage sind, auch in Deutschland Gewalt auszuüben und eine Aura des Schreckens zu verbreiten (Ceylan und Kiefer 2013, S. 86). Die Anzahl der Jihadisten in Deutschland, die nach Syrien oder in andere Kriegsgebiete

ausgereist sind, um die Ungläubigen zu bekämpfen, wird auf ca. 400 geschätzt (Clement und Dickmann 2015, S. 68).

Das salafistische Phänomen, dem wir in Deutschland derzeit gegenüberstehen, scheint Teile der drei genannten Typen in sich zu vereinen, ohne sich jedoch auf einen dieser Typen festzulegen, da die Übergänge teils fließend sind. Am stärksten gewichtet sind die puristischen und politischen Salafisten.

Salafismus – als attraktive Gegenbewegung zu gängigen Jugendkulturen
Im Vorfeld muss betont werden, dass in Deutschland ca. vier Millionen Menschen muslimischen Glaubens leben und Salafisten in Deutschland eine sehr kleine Splittergruppe darstellen, deren Anzahl aber laut Verfassungsschutz und Experten schnell steigt. Die Szene ist nicht homogen, es gibt eine Vielzahl an Netzwerken, Namen, Bündnissen, Internetpräsenzen und damit einhergehend eine Vielzahl an Interessen, neuen Bündnissen und Verwerfungen (Dantschke 2014, S. 172). Die Anzahl der politischen Salafisten wird in Deutschland auf ca. 6000 Personen geschätzt (Dantschke 2014, S. 179).

Wie oben erwähnt, sind nicht alle politischen Salafisten auch gewaltbereit. Aus der Heterogenität der Szene und den oben aufgeführten Typen wird klar, dass nicht alle salafistischen Gruppierungen Gewalt als Mittel legitimieren. Wir glauben, dass dieses Risiko vorhanden und nicht zu unterschätzen ist. Dennoch scheint der Salafismus *auch* die Funktionen einer Jugendkultur zu erfüllen. Die entscheidende Frage lautet: Warum finden immer mehr Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland den Salafismus so attraktiv, obwohl seine Ansichten sehr rigide bzw. radikal sind, er auf eine Rekonstruktion von altvorderen Lebensweisen aus ist und im Grunde all das verbietet, was junge Menschen unter Spaß verstehen?

Aus der Jugendforschung ist längst bekannt, dass Heranwachsende in der Adoleszenz auf der Suche nach Orientierung sind. Finden Jugendliche in dieser Orientierungsphase den Salafismus aus *intrinsischen* Motiven identitätsstiftend? Oder ist bei der die Hinwendung zum Salafismus eine *extrinsische* Motivation wirksam? Werden die Jugendlichen in ihrer Orientierungsphase bewusst angesprochen? Nach Auswertung der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur können aus Sicht des Autors vier zentrale Bedingungen identifiziert werden, die den Weg zum Salafismus ebnen können. Im Folgenden sollen diese Bedingungen vertieft werden.

4.8.1 Identität und Zusammengehörigkeit

In der Phase der Adoleszenz sind die Jugendlichen auf der Suche nach Orientierung und Freundschaften. In der Jugend-Survey Baden-Württemberg geben 86 % der Jugendlichen an, mindestens zwei gute Freundinnen und Freunde zu haben.

Über 50 % geben an, weitere Freunde oder Freundinnen kennenlernen zu wollen (Jugend-Survey 2012, S. 12). Freundschaften, die auf engen und langfristigen Verbindungen basieren, zeichnen sich durch ein mit der Zeit entwickeltes Muster von Gegenseitigkeiten aus. Die Freundschaft wird getragen durch Prozesse des Bindens und Lösens, der Umdeutung und Neuorientierung (Nötzold-Linden 1994, S. 94). Laut Altmann (2010) nimmt eine zentrale Rolle im Kontext von Festigung oder Lösung einer Freundschaftsbeziehung die Regulation ein. Demnach umfasst Beziehungsregulation die Aspekte, warum, wie und mit welchen Auswirkungen Freunde ihre individuellen Perspektiven koordinieren. Vor allem aber Jungen tendieren im Kindes- und Jugendalter häufiger als Mädchen zu Diskrepanzen in der Bewertung der Intensität gemeinsamer Aktivitäten.

Unter Jugendlichen scheint die Zugehörigkeit in eine bestimmte Gruppe, im Kontext von Freundschaften, von zentraler Bedeutung zu sein. Jugendliche nichtdeutscher Herkunft, vor allem aber die Jungen, messen den informellen Peergruppen, wie auch bei deutschstämmigen Jugendlichen zu beobachten ist, eine besondere Bedeutung zu. Den Peers oder Freundeskreisen wird auch deshalb starker Einfluss auf Sozialisations- und Bildungsprozesse beigemessen, weil es plausibel erscheint, dass Gleichaltrige die Wahrnehmungen, Bewertungen und Deutungen besser nachvollziehen können als Erwachsene. Und der emotionale Rückhalt verschafft den Mitgliedern der Peers die Möglichkeit, Distanz zu Institutionen herzustellen (Scherr 2010, S. 82). Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund tritt der Prozess der Gruppenbildung verstärkt und verfrüht auf, da zur gesellschaftlichen, auch die kulturelle Umorientierung hinzukommt. Das ist deshalb so, weil die Widersprüche der eigenen Situation durch Bedingungen wie Arbeitslosigkeit, schlechte Voraussetzungen für das Berufsleben sowie Diskriminierung vehementer erlebt werden und die Eltern oft nicht in der Lage sind, Identifikationsmöglichkeiten für eine angemessene Lebensweise und Zukunftsorientierung zu bieten. Diese Grundannahme kann, vor allem aber bei muslimischen Jungen, die Orientierung in die salafistischen Gruppierungen begünstigen. Hinzu kommt, dass die gesellschaftlichen Bedingungen komplexer und unübersichtlicher werden, sodass die Jugendlichen in der Orientierungsphase einfache und klare Antworten auf komplexe Fragen erwarten. Genau an diesem Punkt setzen die salafistischen Prediger, wie Pierre Vogel[1], an. In seinen Videobotschaften spricht er die Sprache der Jugendlichen und gibt einfache und klare Antworten auf die „scheinbar" komplizierten und komplexen Fragen, die aber die Jugendlichen interessieren. Reduktion ist die

[1] Pierre Vogel (geb. 1978) wird als eines der einflussreichsten Prediger der salafistischen Szene beschrieben. Er wurde als Kind evangelisch getauft, konvertierte aber 2001 zum Islam. Er hat zwar Abitur, aber ein Studium, das er begonnen hat, hat er nicht abgeschlossen.

oberste Botschaft, denn die Welt wird in Gut und Böse aufgeteilt, es existiert eine „Schwarz-Weiß-Welt", Zwiespalt existiert nicht. Die Salafisten, die die Wahrheit kennen, gehören zu den Guten. Der Koran ist immer wieder als Nachschlagewerk in Videos präsent, daraus wird immer wieder zitiert: denn der Islam ist ein klares Regelwerk, dem man nur folgen muss. Die Botschaften sind einfach und verständlich: an Gottes Wort ist nicht zu rütteln; für alle lebenspraktischen Situationen lassen sich aus dem Koran eindeutige Vorgaben ableiten (Nordbruch et al. 2014, S. 364). Begriffe, wie „aber", „könnte" oder „vielleicht" kommen in den Videobotschaften von Salafisten nicht vor. Die Ansprachen beginnen immer wieder mit den Refrains bismillahirahmanirahim (im Namen Allahs, des Allerbarmers, des Barmherzigen) sowie „meine Brüder und meine Schwestern", um den Jugendlichen das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu signalisieren und zu unterstreichen, dass sie einen zentralen Teil einer festen Gemeinschaft darstellen.

Um das Zusammengehörigkeitsgefühl unter Muslimen zu markieren, engagieren sich die salafistischen Gruppierungen für die Interessen und Rechte der Muslime in Deutschland. Dadurch unterscheiden sich die salafistischen Initiativen aus Sicht der Jugendlichen von etablierten Verbänden, deren Aktivitäten für Jugendliche kaum sichtbar sind (Nordbruch et al. 2014, S. 365). Außerdem sind die salafistischen Gruppierungen und Initiativen sehr heterogen. Es ist nicht so, dass sich die sog. Verlierer der Gesellschaft in der salafistischen Szene für sich eine neue Heimat gefunden haben. Studierende, Mädchen, Jugendliche ohne Migrationshintergrund, Konvertiten oder aber Gangster-Rapper zählen zu Anhängern des Salafismus, auch wenn deren Anzahl gering einzuschätzen ist.

Laut Nordbuch et al. (2014) gibt es fünf zentrale inhaltlich-thematische Gründe, welche vom Verfasser inhaltlich ergänzt wurden, warum Salafismus für einen Teil der Jugendlichen und junge Erwachsene attraktiv ist: Wissen, Wahrheit, Gehorsam, Gemeinschaft und Gerechtigkeit.

Wissen Wie oben betont, kennen die salafistischen Prediger und Initiativen die Sprache der Jugendlichen. Hier unterscheiden sie sich grundlegend von den etablierten religiösen Einrichtungen, deren Lernmethode ausschließlich auf das Auswendiglernen der Suren aus dem Koran gerichtet ist. Pierre Vogel beispielsweise gibt in seinen Botschaften ganz praktische Antworten auf die Fragen der Jugendlichen, ob z. B. Jungen im Vorfeld der Eheschließung Sex haben dürfen, ob man Hanys oder MP3-Player nutzen darf, ob man mit Tätowierung beten darf oder aber geheiraten werden muss etc. Dieses Wissen, was die Jugendlichen interessiert, ist die zentrale Ansprache im Internet oder aber in den öffentlichen Vorträgen und Kundgebungen.

Wahrheit Salafisten und salafistische Prediger nehmen für sich in Anspruch, die Wahrheit zu kennen. Die Welt wird in moralisch und unmoralisch oder falsch und richtig aufgeteilt. Wiedersprüche, Differenzierungen oder aber Schattierungen sind nicht vorgesehen. Für aufgeklärte Gesellschaften und Demokratien klingt das weltfremd und technokratisch. Aber für Jugendliche mit wenig Selbstwertgefühl kann das attraktiv sein, weil es Individuen entlastet, Dinge zu hinterfragen und auszuhandeln; ein Prozess, der Jugendliche immer wieder überfordert. Aus Sicht der salafistischen Denkweise ist die Wahrheit ganz einfach:Wenn der Mensch sich gottgefällig verhält und agiert, stehen ihm die Tore offen für ein Leben im Paradies.

Gehorsam Wie in den Erziehungszielen der Konservativen Eltern beobachtet werden konnte, spielt Gehorsamkeit eine zentrale Rolle. In der Jugendphase ist es üblich und typisch, den Entscheidungen der Erwachsenen oder Autoritäten zu widersprechen oder aber die Grenzen auszutesten. Diese Phase ist zwar in allen Jugendkulturen zu beobachten, aber es ist auch als anspruchsvoll zu bewerten. Der Salafismus nimmt dem Individuum die Last ab, um die eigene Identität in mühsamem Prozess des Aushandelns mit den Peers, Einrichtungen und Eltern zu entwickeln. Die oberste Maxime ist:gehorsam gegenüber Gott tritt an die Stelle der Fragen, wie man selbst leben möchte.

Gemeinschaft Um auch semantisch die Bedeutung von Gemeinschaft zu betonen, werden Jugendlichen oder Gleichgesinnte als Bruder oder Schwester angesprochen. Hier teilt man nicht nur den gemeinsamen Glauben, sondern auch viele andere Dinge, wie z. B. Solidarität in Notzeiten, ein soziales Netzwerk, in dem man aufgefangen wird. In dieser Gemeinschaft haben Mädchen und Jungen ganz klare vordefinierte Rollen zu erfüllen:der Mann ist der große Bruder, er ist nicht nur der Ernährer der Familie, er ist gleichzeitig der Beschützer und der Repräsentant nach außen, d. h. der Mann trägt die Verpflichtung und Verantwortung für den Unterhalt seiner Familie und seiner Frau. Die Frau, in der Semantik der Salafisten die Schwester, ist in der Regel für die Erziehung und Bildung der Kinder sowie für die Haushaltsführung zuständig und ist die emotionale Stütze, damit die Gemeinschaft gut funktioniert. Auf dem ersten Blick klingt es paradox. Aber ausgerechnet diese vereinfachten rudimentären Geschlechterrollenzuweisungen machen Salafismus für einige Mädchen attraktiv. Denn ihnen wird signalisiert, dass sie für das Wohlergehen der Gemeinschaft gebraucht werden und eine zentrale Stütze sind.

Gerechtigkeit Die zentrale Botschaft der Salafisten besteht darin, dass sie immer wieder betonen, sich für die Gerechtigkeit einzusetzen. Denn Salafisten ist es bewusst, dass viele Jugendliche, vor allem aber Jugendliche mit muslimischem

Hintergrund, sich im gesellschaftlichen Leben ungerecht behandelt fühlen. Auch globale Themen, wie Afghanistan; Syrien oder Irak, werden aufgegriffen, um für die Rechte der Muslime zu kämpfen. Salafisten befassen sich nicht mit den komplexen Zusammenhängen solcher Konflikte. Diese Konflikte werden als Recht und Unrecht definiert, und sie schlagen sich auf die Seite der Muslime, denen Ungerechtigkeit wiederfährt. Sei es in globalen Konflikten als auch in alltäglichen Ungerechtigkeiten, schlagen sich die Salafisten auf die Seite der Muslime und kämpfen für deren Angelegenheiten. Muslime werden zu Opfern der westlichen Welt stilisiert.

4.8.2 Protest und Provokation

Soziale Protestbewegungen werden nicht nur mit der Jugend in Verbindung gebracht. Vielmehr werden sehr viele soziale Bewegungen sogar als Jugendbewegungen bezeichnet (Roth und Rucht 2000, S. 14), wie auch aus dem folgenden Beispiel entnommen werden kann: „Dann kamen die Gammler. Sie probten keinen Aufstand, sie erhoben sich nicht. Sie legten sich nieder und schlugen nicht zu. Die jungen Helden waren müde. Sie kreierten die langsamste Jugendbewegung aller Zeiten: den Müßiggang." (Der Spiegel 1966, zit. nach. Geiling 2000, S. 165) Das exemplarische Zitat zeigt, dass Jugendliche gegenüber sozialen Probleme oder Missstände immer sensibilisiert waren und auf ihre Art darauf reagiert haben, und zwar durch Protest. Die sogenannten Gammler (sie wurden damals in der Tat so bezeichnet) wollten mit ihrem Protest zum Ausdruck bringen, dass sie von Bürgerlichkeit, Fleiß, Karriere und Ordnung nicht viel gehalten haben. Der damalige Bundeskanzler Erhard hat betont: „Solange ich regiere, werde ich alles tun, um dieses Unwesen zu zerstören." (Der Spiegel 1966, zit. nach. Geiling 2000, S. 165) Die Gammler wurden in den 1980er-Jahren von Punks abgelöst. Bei beiden Protestbewegungen schieden sich die politischen Geister. NPD schlug vor, das Problem im Sinne des gesunden Volksempfindens zu lösen (Geiling 2000, S. 165). Ende der 1960-er und die 1970er-Jahre waren geprägt von sexueller Revolution: die Forderung nach sexueller Freiheit stieß bei 1968-er Studentenbewegung auf großes Interesse. Der Wunsch nach sexueller Freiheit war auch die Antwort auf die prüde Sexualmoral der 1950er und ist als Protest zu bezeichnen.

Diese kurze Ausführungen markieren zwei zentrale Aspekte: 1) Jugendliche und junge Erwachsene haben immer auf soziale Aspekte, Missstände oder Rahmenbedingungen reagiert, in dem sie auf ihre Art protestiert und/oder provoziert haben. 2) Jugendliche oder junge Erwachsene waren und sind immer politisch,

auch wenn das aktuell anders wahrgenommen wird. Ein Thema muss so ausgreift sein, dass es die Jugendlichen interessiert.

Es kann zwar nicht die These erstellt werden, dass der Salafismus viele Jugendliche bewegt und somit zu einer sozialen Protestbewegung reift. Aber innerhalb der Subkultur hat der Salafismus durchaus das Potential als Protestbewegung wahrgenommen zu werden. Der Zungenkuss auf der Parkbank, bauchfreies Oberteil untermalt mit Piercing, grün oder lila gefärbtes Haar oder aber händchenhaltendes gleichgeschlechtliches Paar gehören zum alltäglichen Straßenbild in Deutschland. Selten dreht man sich bei solchen Bildern um, geschweige denn Menschen, Politik und Medien gehen auf Barrikaden. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass solche Bilder ein Teil des Mainstreams geworden sind. Ein Protest ist dann wirksam, wenn er von einer Provokation flankiert wird, wie z. B. Sex, Drogen oder wie jüngst Islamfeindlichkeit bei Pegida. Sex und Drogen scheinen den Mainstream aber nicht mehr zu provozieren. An dieser Stelle eignet sich der Salafismus als Protestbewegung deshalb, weil er als Gegenbewegung zu Kommerz und Konsum wahrgenommen wird. Denn die selbstangeleitete Askese, Verzicht auf überzogenen Konsum und voreheliche sexuelle Enthaltsamkeit (für beide Geschlechter), scheint für Jugendbewegungen nicht typische Indikatoren für Provokation zu sein. Jugendliche und junge Erwachsene, die den Salafismus attraktiv betrachten, müssen nämlich auf alles verzichten, was in der Adoleszenz mit Spaß und Grenzen testen in Verbindung gebracht wird: Alkoholkonsum, neue Mode, sexuelle Orientierung, Partnersuche, Feier/Partys und auch Drogen. Salafisten provozieren, indem sie freiwillig darauf verzichten. Präziser formuliert: Salafismus funktioniert in Deutschland als Provokation deshalb sehr gut, weil er zwei zentralen Errungenschaften der deutschen Gesellschaft und den aufgeklärten und progressiven muslimischen Milieus widerspricht: Zivilisation und Geschlechterbilder.

Zivilisation Oben wurde oftmals betont, dass die salafistische Ideologie sehr rückwärtsgewandt ist. Der Islam des 7. Und 8. Jahrhunderts wird in einer zivilisierten Gesellschaft praktiziert, der nicht praktikabel erscheint. Denn die Bedingungen des achten Jahrhunderts waren nun mal andere als die des 21. Jahrhunderts. Diese Auslegung der Religion ist, neben der deutschen Mehrheitsgesellschaft, vor allem für progressive und moderne Muslime eine Provokation, weil die Salafisten den Islam sehr eng auslegen und den Andersdenkenden und anders Praktizierende das Muslimsein absprechen. Weil die Salafisten die Ideologie des Urislam auch bildlich umsetzen, fallen sie im Straßenbild umso mehr als Provokation auf. Die Männer tragen den nicht gestutzten Bart lang, rasieren sich nicht, ziehen lange Gewänder an, die in Lebzeiten von Mohammed üblich waren. Frauen verhüllen sich in Ganzkörperbedeckung, bedecken den Kopf und das Gesicht sehr streng und zeigen sich

in der Öffentlichkeit selten. Der öffentliche, selbstbewusste und aggressive Auftritt trägt dazu bei, dass Salafisten als Provokation empfunden werden.

Geschlechterbilder Sowohl in der Mehrheitsgesellschaft als auch unter progressiven Muslimen haben sich die anachronistischen Geschlechterbilder, die von Salafisten praktiziert werden, längst ausgedient. Diese stereotypen Geschlechterrollen, in denen der Frau Haushalt und Kindererziehung und dem Mann Erwerbstätigkeit und Versorgerrolle zugewiesen wird, schienen überwunden zu sein. Dass vor allem Mädchen und junge Frauen diese überwunden geglaubten Geschlechterrollen attraktiv finden, provoziert progressive und moderne Frauen. Einige junge Frauen finden deshalb diese Geschlechterrollenzuweisung attraktiv, weil sie Orientierung bietet, in dem sie keine Gegenmodelle anbietet:es ist alles einfach und vorgegeben; das Individuum muss sich nicht erst in langwierigen Prozessen in der Gesellschaft und in den Peers seine Rolle finden. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass die salafistische Ideologie an beide Geschlechter rigide Vorschriften auferlegt.

4.8.3 Desintegration

Wie im Kap. 4.3 referiert gibt es viele Studien, die nachweisen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem aber Muslime, Diskriminierungen und Benachteiligungen ausgesetzt sind (vgl. Baier et al. 2010; Jünschke 2003). Diesen Trend bestätigt auch die neue Studie von Mansel und Spaiser (2013), wonach Jugendliche mit muslimischem Migrationshintergrund am häufigsten Diskriminierungen und Benachteiligungen erfahren. Die Gruppe wird – sei es unter der Kategorie „Türken", „Muslime" oder „Deutsch-Türken" – als eine homogene Gruppe wahrgenommen und stigmatisiert. Junge Muslime empfinden sich in ihrer kulturellen Verortung häufig als Hybrid, d. h., sie empfinden sich selber als halb deutsch und halb muslimisch. Daraus kann sich für junge Menschen ein Identitätsdilemma ergeben, wenn sie weder als Deutsche noch als Muslime Anerkennung erfahren. Als Konsequenz daraus kann Assimilierungsdruck entstehen, welcher einerseits die Normen, Werte und kulturellen Orientierungen der Elterngeneration in den Hintergrund rückt und auf der anderen Seite jedoch nicht die Anerkennung in die Mehrheitsgesellschaft garantiert. Aus diesem Spannungsverhältnis heraus kann es zur Bildung einer negativen Identität kommen: Minderwertigkeitsgefühle werden zu einem negativen Selbstbild verinnerlicht und abweichendes Verhalten wird zur Lösungsstrategie eines bewussten oder unbewussten Identitätskonfliktes. Zugespitzt kann das zur Abgrenzung von den – und zur Abwertung der – anderen und vermeintlich Schuldigen führen, in diesem Fall der Mehrheitsgesellschaft

(Foroutan und Schäfer 2009, S. 13). Ergänzend hierzu ist anzumerken, dass auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund aufgrund der in Deutschland bestehenden engen Verbindung von sozialer Herkunft und sozialer Anerkennung Diskriminierungspraxen ausgesetzt sind und sich somit auch der Formen einer negativen Identität zur Problemlösung bedienen können. Wohin diese Form des Identitätsmanagements führt, ist nicht vorherzusehen. Möglich ist allerdings, dass die Jugendlichen in der salafistischen Szene auf Gleichgesinnte treffen, die Identität und Orientierung bieten.

4.8.4 Neubeginn durch Konvertierung

Nordbruch et al. (2014) beschreiben den Salafismus als Ausweg. Der Salafismus bietet die Möglichkeit eines radikalen Neubeginns. Innerhalb salafistischer Ideologien ist es unbedeutend, was vorher war: Es ist noch nicht zu spät, sein Leben zu ändern und den richtigen Pfad zu betreten. Die Ummah (Gemeinde) ist nahezu bereit, jeden Menschen aufzunehmen, sie kennt keine Herkunft, sie kennt kein Geschlecht, sie ist global strukturiert und findet für jeden einen Platz und eine Rolle. Der Eintritt in ein neues Leben erfolgt schnell und unbürokratisch, es setzt lediglich eine Konvertierung voraus, die im Schnellverfahren vor dem Infostand oder auf öffentlichen Veranstaltungen durchgeführt werden kann. Alles, was die Geläuterten dafür tun müssen, ist die vorgegebene Formel nachzusprechen. Die gesamte Prozedur der Konvertierung dauert, inklusive einer vorherigen Übersetzung der Formel, etwa 35 s. Mit der Konvertierung sind – symbolisch betrachtet – die herkunftsbedingten, geschlechtsspezifischen, sozialstrukturellen und gesellschaftlichen Benachteiligungen negiert. Zur Ausdifferenzierung des Phänomens hebt El-Mafaalani (2014) den Begriff der Prekarität hervor. Dieser kann als Sammelbecken diverser biografischer Bedingungen verstanden werden. Zum einen finden sich dort die sogenannten „Bildungsverlierer" wieder, zum anderen betont er jedoch auch, dass es junge Menschen sind, die durchaus über eine gute Schulbildung verfügen, denen aber das Versprechen, dass sich aus einer guten Bildung heraus das gesellschaftlich formulierte Zukunftsversprechen einlösen wird, vorenthalten wurde.

Präziser formuliert bedeutet das Folgendes: Wenn Bildungsaufsteiger durch unterschiedliche Formen sozialer Ungleichheit nicht die notwendige Anerkennung und gleichberechtigte Partizipation an Ressourcen erlangen, sind sie ebenso anfällig für salafistische Ansprache. Hohe Bildung scheint doch nicht das Allheilmittel zu sein, wenn die politische und gesellschaftliche Anerkennung fehlen.

4.9 Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass dem Phänomen des prozentual erhöhten gewalttätigen Verhaltens türkeistämmiger männlicher Jugendlicher in Deutschland ein multifaktorielles Entstehungsmodell zugrunde liegt. Die sozialen Rahmenbedingungen der (gewalttätigen) Jugendlichen in Deutschland sind nicht optimal, da neben den allgemeinen Bedingungen, die bei allen Jugendlichen anzutreffen sind, kulturspezifische und migrationsbedingte Aspekte hinzukommen, die vermehrt zu Stress führen können. Hierzu gehört z. B die häufige relative Armut von Familien mit Migrationshintergrund sowie Diskriminierungserfahrungen.

Die Erziehungsziele der türkeistämmigen Eltern in der Migration unterscheiden sich in vielen Fällen von denen der deutschen bildungsaffinen Eltern. Auch in der zweiten und dritten Generation wird Wert auf die Erziehungsziele „Respekt vor Autoritäten“, „Ehrenhaftigkeit“ „Zusammengehörigkeit“ und „Lernen und Leistungsstreben“ gelegt. Diese Erziehungsziele werden betont an die Kinder weitervermittelt. Erziehungsziele wie Individualität, Selbstverwirklichung, Selbständigkeit, die von den meisten deutschen Eltern angestrebt werden, finden bei bildungsbenachteiligten türkeistämmigen Eltern wenig Beachtung.

Die allgemeine Schul- und Berufsausbildung der dritten Migrantinnen- und Migrantengeneration ist immer noch nicht zufriedenstellend, da seit Mitte der 90er-Jahre der Erwerb der höheren Schul- und Berufsqualifikation rückläufig ist. Die Schul- und Berufsausbildung der Jungen, die bereits straffällig geworden sind, weist einen als dramatisch zu bezeichnenden Zustand auf. Die meisten haben nicht einmal einen Hauptschulabschluss erworben und leben entweder von Transferleistungen oder sind geringfügig als Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter tätig.

Die Bedingungen, die die Gewaltanwendung bei türkeistämmigen Jungen begünstigen, sind vielfältig. Zum Einen werden sie in der Gesellschaft und im öffentlichen Raum stärker benachteiligt als die deutschen Jugendlichen. Darüber hinaus sind die verbalen und die kommunikativen Fähigkeiten dieser Jungen häufig so eingeschränkt, dass sie andere Konfliktlösungsstrategien erst gar nicht entwickelt haben. Für diese Jugendlichen spielen Werte wie das ausgeprägte Männlichkeitsbild oder die bedingungslose Verteidigung der weiblichen Familienmitglieder im Kontext der Familienehre, eine zentrale Rolle. Viele sind bereit, sich für einen guten Freund einzusetzen, auch auf die Gefahr hin, dass einer Straftat eine Haftstrafe folgt. Loyalität und Solidarität gegenüber dem Freund, sich vor diesem zu bewähren, sind oft die obersten Prinzipien dieser jungen Männer.

5 Die Konfrontative Methode

Die Soziale Arbeit ist eine Teildisziplin der Sozialwissenschaften, die Theorien und Konzepte u. a. für Jugendliche und Heranwachsende entwickelt und in der Praxis erfolgreich anwendet. Anfang der 90er-Jahre wurde beispielsweise von dem Bremer Erziehungswissenschaftler Krafeld (1996) die sogenannte akzeptierende Jugendarbeit bzw. das akzeptierende Begleiten (in Bezug auf rechtsradikale Jugendliche) entwickelt. Der Tübinger Erziehungswissenschaftler und Sozialarbeiter Hans Thiersch (2014) entwickelte die alltags- und lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Im Hinblick auf gewalttätige Jugendliche, die mit solchen und anderen sozialpädagogischen Maßnahmen nicht mehr erreicht werden können, hat sich die Methode der Konfrontativen Pädagogik nach Weidner in der Sozialen Arbeit etabliert. Diese fand in der Sozialen Arbeit bis Anfang der 90er-Jahre kaum Resonanz. Konfrontative Pädagogik als Methode wurde ab Mitte der 80er-Jahre im Rahmen von Anti-Aggressivitäts-Trainings in den Justizvollzugsanstalten angewendet, um Mehrfachgewalttäter zu behandeln. Seit Mitte der 90er-Jahre wird diese Methode in abgeschwächter Form vermehrt unter dem Namen „Coolness-Training" auf den ambulanten Bereich übertragen, z. B. in der Jugendhilfe und in Schulen. Die Konfrontative Methode nach Weidner bündelt sozialpädagogische und psychologische Erfahrungen der Vergangenheit, um den Erziehungsaufgaben der Gegenwart gerecht zu werden. Diese Methode grenzt sich ab von einem autoritär-patriarchalischen Erziehungsstil sowie von einem rein permissiven Verständnis, das die Ursachen abweichenden Verhaltens ausschließlich im gesellschaftlichen Kontext bzw. als Ausdruck von Labeling-Prozessen sieht (Kilb und Weidner 2013, S. 88).

Die Konfrontative Pädagogik wird von Weidner und Gall folgendermaßen beschrieben: „Konfrontative Pädagogik orientiert sich an einem autoritativen Erziehungsstil … Dieser ist weder stumpf-militärisch, noch alles erlaubend, sondern verfolgt eine ‚klare Linie mit Herz' …, die Wärme, Zuwendung, verständlich begründete, klare Strukturen und Grenzen, entwicklungsgerechte Aufgaben und Her-

A. Toprak, *Jungen und Gewalt,* DOI 10.1007/978-3-658-10030-8_5

ausforderungen vermittelt …“ (Weidner und Gall 2003, S. 18.) Die Vorteile dieses Stils, in Abgrenzung zum autoritären und permissiven Verständnis, werden mit prosozialerem Verhalten der Probanden, größerer Aufgeschlossenheit und mehr sozialer Kompetenz sowie einem angemessen-durchsetzungsfähigen Alltagsverhalten beschrieben (Kilb und Weidner 2013, S. 90).

Die Konfrontative Pädagogik stützt sich auf zwei wichtige Handlungskonzepte: auf die konfrontative und provokative Therapie. Sie wird von Weidner und Gall wie folgt begründet: „Konfrontative Pädagogik ist geprägt durch die methodischen Erfahrungen der kognitionspsychologisch orientierten konfrontativen Therapie … sowie die provokative Therapie des Sozialarbeiters und Psychotherapeuten Frank Farrelly …, deren verblüffende, humorvolle, paradox-interventionistische Alltagsarbeit gerade bei sozialarbeits- und psychologiegesättigten Mehrfachauffälligen auf Neugier und Interesse stößt.“ (Weidner und Gall 2003, S. 19)

Mehrfachtäter bzw. Mehrfachauffällige, auf die diese Methode primär zugeschnitten ist, interpretieren es als Schwäche, wenn der Professionelle ihnen mit Freundlichkeit und Milde begegnet: Normen aushandeln, Grenzen ziehen, Alltagsstruktur verbindlich machen und Gesetzesverletzungen konfrontieren, auch gegen die Widerstände des Jugendlichen, machen sozialpädagogische Arbeit mit der Zielgruppe erst glaubwürdig. (Weidner und Gall 2003, S. 27) Denn die meisten (mehrfach auffälligen) Jugendlichen in sozialen Einrichtungen haben selten erfahren, dass ihnen klare und überprüfbare Grenzen gesetzt werden, an denen sie sich orientieren können. Heranwachsende wollen – vor allem in der Adoleszenz – sich an die Grenzen „rantasten“, sie wollen erfahren, was die Konsequenzen für ihr Verhalten sind und wie weit sie gehen können. Wird diese Grenze nicht frühzeitig gesetzt, senkt das die Hemmschwelle und Grenzüberschreitungen werden alltäglicher. Wird das Verhalten des Heranwachsenden „geduldet“, lässt dieser sich etwas anderes einfallen, weil die Überschreitung der gleichen Grenze uninteressant ist und die Übertretung gesteigert werden muss.

Zunächst soll das auf Konfrontation basierende Anti-Aggressivitäts-Training ausführlich vorgestellt werden, um in einem zweiten Schritt die Konfrontative Gesprächsführung zu erläutern.

5.1 Die rechtlichen Grundlagen

Die gängigen Anti-Aggressivitäts-Trainings sind ein Teil der richterlichen Weisungen, die im Rahmen des Paragraphen 10 des Jugendgerichtsgesetzes ausgesprochen werden können, d. h. es muss in der Regel ein Gerichtsurteil vorliegen, um an solch einem Training teilnehmen zu können. Im JHG werden diese Weisungen wie

folgt definiert: „Weisungen sind Gebote und Verbote, welche die Lebensführung des Jugendlichen regeln und dadurch seine Erziehung fördern und sichern sollen. Dabei dürfen an die Lebensführung des Jugendlichen keine unzumutbaren Anforderungen gestellt werden.“ (Brunner 2011, S. 120)

Der Jugendrichter kann im Rahmen des Paragraphen 10 folgende Weisungen auferlegen:

1. auf den Aufenthaltsort bezogene Weisungen,
2. bei einer Familie oder in einem Heim zu wohnen,
3. eine Ausbildungs- oder Arbeitsstelle anzunehmen,
4. Arbeitsleistungen zu erbringen,
5. sich der Betreuung und Aufsicht einer bestimmten Person (Betreuungshelfer) zu unterstellen,
6. an einem sozialen Trainingskurs teilzunehmen,
7. sich zu bemühen, einen Ausgleich mit dem Verletzten zu erreichen (Täter-Opfer-Ausgleich),
8. den Verkehr mit bestimmten Personen oder den Besuch von Gast- oder Vergnügungsstätten zu unterlassen oder
9. an einem Verkehrsunterricht teilzunehmen.

Die Überwachung der Weisung muss vom jeweiligen Richter vorgenommen werden. „Die Befolgung der Weisung kann nicht erzwungen, sondern die Nichterfüllung mit Jugendarrest geahndet werden …“ (Brunner 2011, S. 233)

Deshalb sind die Kursleiterinnen oder Trainer verpflichtet, dem Jugendgericht mitzuteilen, ob der Jugendliche an dem Training teilnimmt oder nicht. Über die genauen Inhalte des Trainings wird zwar dem Gericht kein Bericht eingereicht. Das kann aber regional unterschiedlich gehandhabt werden. Wenn der Jugendliche am Anti-Aggressivitäts-Training nur unregelmäßig teilnimmt, kann das Jugendgericht nach einer Anhörung bis zu vier Wochen Dauerarrest verhängen. Danach ist der Jugendliche in der Regel weiterhin verpflichtet, an einem Training teilzunehmen; dies wird von Fall zu Fall vom jeweiligen Jugendrichter entschieden. Auch werden Jugendliche und Heranwachsende in die Trainings aufgenommen, die das Anti-Aggressivitäts-Training im Rahmen einer Freiheitsstrafe als Bewährungshilfe auferlegt bekommen haben: „Der Richter soll für die Dauer der Bewährungszeit die Lebensführung des Jugendlichen durch Weisungen erzieherisch beeinflussen. Er kann dem Jugendlichen auch Auflagen erteilen. Diese Anordnung kann er nachträglich treffen, ändern oder aufheben. Die §§ 10, 11 Abs. 3 … gelten entsprechend.“ (Brunner 2011, S. 230)

Die Überwachung der Auflage wird nicht vom zuständigen Jugendrichter vorgenommen, sondern vom Bewährungshelfer. (ebd., S. 233) Dieser wird umgehend darüber informiert, wenn der Jugendliche nicht an dem Anti-Aggressivitäts-Training teilnimmt. In diesem Fall kann seine Bewährung widerrufen werden.

5.2 Grundlagen oder Module des Konfrontativen Ansatzes

Die Grundlagen der Konfrontativen Methode orientieren sich an der Sozialen Gruppenarbeit mit Mehrfachstraftätern in Form eines Anti-Aggressivitäts- bzw. Coolness-Trainings: Diese gehören zu einer spezialisierten Form der Sozialen Gruppenarbeit, die nur bei Jugendlichen mit einem Gewaltproblem angewendet werden. Weidner und Gall setzen die Module (bzw. die Methoden) eines Coolness- bzw. Anti-Aggressivitäts-Trainings, das sechs Monate dauert (ein Mal pro Woche, ca. 5 h) und auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma basiert, folgendermaßen zusammen:

- Körperbetonte Spiele
- Rollenspiele
- Interaktionspädagogische Übungen
- Visualisierungstechniken
- Deeskalation – sinnvolles Verhalten in schwierigen Situationen
- Konfrontative Feedback-Runden – auch genannt heißer Stuhl
- Entwicklung von Opferperspektiven
- Entspannungs- und Vertrauensübungen (Gall 2011, S. 133 f).

Alleine aus der Aufzählung wird sehr deutlich, dass dazu eine spezielle Zusatzausbildung vonnöten ist. Allein die Durchführung des „heißen Stuhls“ verlangt sehr viel Erfahrung und pädagogisch-methodischen Background. Ein wichtiger Bestandteil der Konfrontativen und Provokativen Methode ist der „heiße Stuhl“. Er soll kurz vorgestellt werden, um die Komplexität der Anwendung und Umsetzung der Methode zu veranschaulichen.

Auch wenn bundesweit sehr viele regionale Anbieter existieren, wird die Ausbildung zum Anti-Aggressivitäts- bzw. Coolness-Trainer vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt am Main angeboten. Beide Begriffe hat sich das ISS beim Europäischen Marken- und Patentamt in München zur Einhaltung gewisser Qualitätsstandards schützen lassen. Der „heiße Stuhl“ wird in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen als eine zentrale Methode der Konfrontativen Pädagogik vermittelt. Jahrelang wurde vor allem die Nachberei-

tung des „heißen Stuhls" in der Ausbildung vernachlässigt. In den hier vorgeschlagenen sechs Schritten wird besonderer Wert darauf gelegt, die Nachbereitung zu optimieren.

5.3 Die pädagogische Umsetzung des heißen Stuhls

Im Rahmen des „heißen Stuhls" wird eine Gruppe gebildet, die aus Trainerinnen, Tutoren und anderen Tätern besteht. Ziel ist es, räumlich eng gehaltene Gegebenheiten zu schaffen, in denen der Kandidat – er sitzt in der Mitte, um ihn wird ein kleiner Kreis gebildet – physische und psychische Nähe spürt. Der in der Mitte sitzende Jugendliche soll mit seiner Tat konfrontiert und mit gezielten, teilweise kontroversen Aussagen provoziert werden. Bei der praktischen Durchführung des „heißen Stuhls" gibt es zwei Regeln: 1. der auf dem „heißen Stuhl" sitzende Teilnehmer darf sich nur mit verbalen Mitteln zur Wehr setzen und 2. darf er jederzeit die Sitzung abbrechen, muss aber mindestens einmal im Laufe des Kurses diese Sitzung erfolgreich abschließen. Eine Videoaufzeichnung für die anschließende Auswertung ist ratsam, aber nicht zwingend notwendig. Bei der Durchführung des „heißen Stuhls" sollen die einzelnen Schritte, die aufeinander aufbauen, beachtet werden:

1. Eins-zu-eins-Interview Konfrontatives und provokatives Interview im Beisein der Gruppe, um den Jugendlichen auf den „heißen Stuhls" vorzubereiten. Er soll bereits im Interview spüren, was ungefähr auf ihn zukommt. Es empfiehlt sich, während des Interviews den Raum durch eine Trennwand zu teilen, d. h. die übrigen Gruppenangehörigen dürfen keinen Blickkontakt zum Interviewpaar haben. Ein Leitfaden für ein Interview könnte – im Kontext von Migrantenjugendlichen – folgendermaßen aufgebaut sein:

Eins-zu-eins-Interview

Fragen zur Biografie:

Alter, Geschwister, Beruf der Geschwister, Eltern, Beruf der Eltern, Schule, Schulbildung, Beruf, Berufsausbildung etc.

Fragen zur Tat:

- Tat schildern lassen, nach schlimmsten Opferverletzungen fragen
- nach Phantasien fragen: Wolltest du deinem Opfer mehr antun?
- Ging es dir gut, als dein Opfer …?
- Was stört dich an anderen?

- Was macht dich aggressiv, was bringt dich hoch?
- nach dem Opfer fragen: Gab es danach Kontakt etc.
- Was weißt du über die Folgen?
- Wie cool bist du wirklich?
- Welche Erklärung gibt es für dein Verhalten?
- Welche Phantasien hattest du während der Tat?
- Wurde von hinten angegriffen?

Fragen zu:

- 3 Stärken bzw. Schwächen
- und einer miesen Tat

Ergänzungsfragen nach:

- Mitleid
- Schuldgefühlen
- Rechtfertigung für die Tat
- der eigenen Gewaltpraxis
- Träumen/Alpträumen
- Bist du aggressiv? – Was müssen wir auf dem „heißen Stuhl“ tun, damit du aggressiv wirst?
- Beschreibe mir, was Ehre ist?
- Hast du Ehre?
- Bist du ein richtiger Mann?
- Was macht einen richtigen Mann aus?

2. Strategiebesprechung In Abwesenheit des Betroffenen bespricht die Gruppe eine Strategie, wie der „heiße Stuhl“ auszusehen hat. Der wichtigste Punkt soll die Straftat des Jugendlichen sein. Es soll z. B. konkret und beharrlich hinterfragt werden, wie die Tat zustande kam, ob er sie z. B. zu rechtfertigen versucht. Hier werden auch andere Themen an einzelne Jugendliche verteilt, die auf dem „heißen Stuhl“ angesprochen werden sollen. Denn die größte „Niederlage“ für die Gruppe ist es, wenn ihr die Argumente ausgehen und während des „heißen Stuhls“ große Pausen entstehen.

3. Durchführung des heißen Stuhls In einem Kreis wird der Betroffene gezielt, wie in der Strategiebesprechung vereinbart, (mit der Tat) konfrontiert und provoziert.

4. Auswertung Gemeinsame Auswertung mit allen Beteiligten. Bei der Auswertung muss die folgende Reihenfolge eingehalten werden:

I) Der in der Mitte sitzende Jugendliche setzt sich in den Kreis und gibt dem Teilnehmer ein Plus, der ihn am intensivsten getroffen bzw. zum Nachdenken gebracht hat und dem Teilnehmer ein Minus, der bei ihm nichts bewirkt hat. Das wird zunächst unkommentiert im Raum stehen gelassen.
II) In einem zweiten Schritt sollen alle im Kreis sitzenden Teilnehmer ihre subjektive Wahrnehmung wiedergeben, ob sie bei dem Jugendlichen etwas bewirkt haben bzw. ihn innerlich „zum Kochen gebracht" haben – mit einer kurzen Begründung. Der betroffene Jugendliche darf zunächst zu den einzelnen Meinungen keine Stellung beziehen.
III) Danach sollen die Gruppenmitglieder, die beim „heißen Stuhl" nicht aktiv mitgemacht haben und von außen (ohne Blickkontakt) die Sitzung verfolgt haben, ihre Wahrnehmung darlegen und kurz begründen.
IV) Im vierten und letzten Schritt soll der Kandidat zu all den ausgeführten Meinungen und Wahrnehmungen Stellung beziehen und schließlich erläutern, wie es ihm auf dem „heißen Stuhl" ging. Wurde die Sitzung aufgezeichnet, ist es zu empfehlen, einige kurze und prägnante Ausschnitte mit dem Teilnehmer auszuwerten.

5. Einzelgespräch Nachdem die Kursteilnehmer den Raum verlassen haben, führt ein Kursleiter ein Einzelgespräch mit dem Betroffenen. Der andere Kursleiter betreut die übrigen Jugendlichen in der Pause. Hier sollen ggf. Dinge thematisiert werden, die bei der gemeinsamen Auswertung nicht zur Sprache kamen bzw. im Beisein der Gruppe nicht angesprochen werden konnten.

6. Die warme Dusche Um eine der Grundhaltungen nach Weidner und Gall, wie z. B. Lobkultur (siehe oben die Module), methodisch umzusetzen, empfiehlt sich als sechster und letzter Schritt die „warme Dusche": Nach dem Einzelgespräch mit dem Trainier setzt sich der Kandidat auf einen Stuhl und alle anderen heben ausschließlich seine positiven Seiten hervor, wie zum Beispiel „Ich finde an dir gut/schön/positiv etc., dass …" Wichtig ist bei diesem Schritt, den „Ich-Bezug" herzustellen.

5.4 Weitere methodische Grundlagen

Die Grundlagen des Anti-Aggressivitäts-Trainings mit jungen Migranten lehnen sich an Jens Weidners Konzeption des Anti-Aggressions-Trainings an. Eine hundertprozentige Umsetzung dieses Konzepts ist nicht das Anliegen des Anti-Aggressions-Trainings mit Migrantenjugendlichen, weil dort die für diese Gruppe

entscheidenden interkulturellen Fragenstellungen weitgehend nicht berücksichtigt werden. Die Konzeption eines Anti-Aggressivitäts-Training muss an die Bedürfnisse der Klienten mit Migrationshintergrund angepasst werden. Burschyk, Sames und Weidner schlagen im Sitzungscurriculum eines Anti-Aggressions-Trainings 19 Sitzungen mit einem Trainer, einem Ko-Trainer, zwei Tutoren (Ex-User/Gewaltexperten), einer neutralen Person, ca. 5 bis 7 Teilnehmern und einem zeitlichen Umfang von 54,5 bis 73,5 h vor (Burschyk et al. 2004, S. 79).

Deskriptionsphase

Unter Deskriptionsphase versteht Heilemann die persönliche Vorstellung des Teilnehmers, seinen Lebenslauf, testpsychologische Zusatzuntersuchungen mit Aggressionstest sowie die inhaltliche Überprüfung der Gerichtsurteile (Heilemann 2004, S. 57) Beispielsweise weicht die Deskriptionsphase des Anti-Aggressivitäts-Trainings der Arbeiterwohlfahrt in München von Heilemanns Vorschlag ab, weil die Jugendgerichtshilfe und Trainings-Kurse im selben Haus untergebracht sind: Die Jugendgerichtshilfe, die im Haus untergebracht ist, eruiert im Vorfeld der Hauptverhandlung, ob ein Jugendlicher für ein Anti-Aggressivitäts-Training geeignet ist. Dieses Anliegen bzw. der Ahndungsvorschlag wird im Jugendgerichtshilfe-Gespräch mit dem jeweiligen Jugendlichen besprochen. Willigt er ein, an einem solchen Training teilzunehmen, schlägt die Jugendgerichtshilfe als Ahndung vor, an einem Anti-Aggressivitäts-Training teilzunehmen. Die Akte mit dem aktuellen Urteil, Jugendgerichts-Bericht, Anklageschrift(en), alte(s) Urteil(e), wenn welche vorhanden sind, sowie Schriftverkehr werden den Kursleitern übergeben. Die Kursleiter studieren die gesamte Akte, versuchen die Straffälligkeiten des Jugendlichen zu rekonstruieren und machen sich ein erstes Bild von ihm (Toprak 2001, S. 75). Die Vorteile dieses Verfahrens liegen auf der Hand: die Trainer können den Jugendlichen im Vorfeld kennenlernen und eruieren, inwiefern er motiviert ist. Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass solche Bedingungen nicht überall gegeben sind, sodass die Vorschläge Heilemanns in der Form umgesetzt werden müssen.

Es empfiehlt sich, spätestens drei Wochen vor Beginn eines Trainings alle Teilnehmer zu einem Einzelgespräch einzuladen. Diese schriftliche Einladung sollte einfach formuliert und nicht länger als eine DIN A4 Seite sein, um die Teilnehmer nicht zu überfordern und abzuschrecken. Folgende Dinge sollten klar und deutlich angesprochen werden:

- dass die Teilnahme an dem Training keinen freiwilligen Charakter hat (das Urteil des Gerichts ansprechen),
- dass alle Termine (Vorgespräch, Einzelgespräch, Gruppensitzungen und Workshop) ausnahmslos verbindlich sind,

- dass das Nichteinhalten der Termine Konsequenzen mit sich bringt (Verhängung eines Dauerarrests bis zu vier Wochen seitens des Jugendgerichts oder Widerruf der Bewährung),
- welchen Umfang das Training hat (wie viele Wochen/Stunden) und
- wie lange das erste Gespräch dauern wird.

Wenn man sich den Jugendlichen auf diese Weise nähert, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass ein großer Teil der Angeschriebenen reagiert. Die Schwierigkeit, den ersten Kontakt erfolgreich herzustellen, sollte nicht unterschätzt werden.

Einzelgespräche

Das Hauptziel des Einzelgesprächs besteht darin, zunächst den Kontakt zum Teilnehmer herzustellen und ihn über den Kurs zu informieren. „Diese Informationen sollen vorhandene Ängste, Befürchtungen und falsche Vorstellungen vom Kurs reduzieren und korrigieren helfen.“ (Frey et al. 1997, S. 77) Wenn die Jugendlichen konkrete Informationen bereits im Vorfeld des Trainings erhalten, erhöht sich die Chance, dass sie ihre Energie nicht auf ein Abwehrverhalten konzentrieren, sondern eine eher neugierige und aufnahmebereite Grundhaltung entwickeln (Frey et al. 1997, S. 77).

Darüber hinaus soll nach Möglichkeit überprüft werden, ob der Jugendliche für die Teilnahme geeignet ist, ob er stark drogenabhängig ist oder große psychische Probleme hat. Wenn die Trainer bei einem Jugendlichen Bedenken haben, soll dieser zu einem zweiten Vorgespräch, ggf. im Beisein eines Psychologen, eingeladen und intensiv interviewt werden.

Das Verfassen eines Opferbriefes

Bevor ein solcher Brief verfasst werden kann, soll die Opferperspektive anhand eines Films oder einer Tonbandaufzeichnung, die das Leiden des Opfers in den Mittelpunkt stellen, thematisiert werden. Es sollen Betroffenheit, Mitgefühl und Einfühlungsvermögen geweckt werden.

Das Verfassen eines Opferbriefes soll der Auseinandersetzung mit der Tat dienen. Darüber hinaus soll sich der Täter, nachdem er sich in die Situation des Opfers hineinversetzt hat, bei ihm entschuldigen. Dabei ist es nicht entscheidend, ob es die Klienten tatsächlich ehrlich meinen, sondern es geht darum, wie gut sie sich in die Rolle des Opfers hineinversetzen können. Bevor die Teilnehmer als Hausaufgabe einen Opferbrief schreiben, soll darüber in der Gruppe gesprochen werden und die Trainer sollen eine Struktur vorgeben, damit die Jugendlichen nicht überfordert werden. Der Brief darf nicht länger als eine DIN-A4-Seite sein und folgende Punkte sollen beachtet werden:

- Hineinversetzen des Jugendlichen in seine eigene Situation zur Zeit der Tat (Reflexion der eigenen Tat)
- Ich-nahen Bezug zum Opfer herstellen
- versuchen, die Gefühle des Opfers vor, während und nach der Tat zu thematisieren
- Einfühlungsvermögen in das Erleben des Opfers entwickeln und fördern
- auf keinen Fall die Tat rechtfertigen und begründen
- kein Selbstmitleid

Nachdem die Jugendlichen ihre Hausaufgaben im Hinblick auf die oben genannten Standards erledigt haben, werden die Briefe vor der Gruppe vorgelesen. Alle Gruppenmitglieder sollen eine Rückmeldung zu ihrem Brief erhalten. Wenn eine Rechtfertigung für die eigene Tat herauszulesen ist oder eine Entschuldigung fehlt, muss der Brief neu verfasst werden. Die Briefe sollen auf keinen Fall an die Opfer versendet werden, um diese nicht zu verunsichern. Diese Vorgehensweise muss offen kommuniziert werden.

Zwischen- und Endauswertung des Trainings mit Jugendlichen
Um einen reibungslosen und an den Bedürfnissen der Teilnehmer ausgerichteten Trainingsablauf zu konzipieren, sollte nach Möglichkeit sowohl während als auch zum Abschluss eines Trainings eine Auswertung vorgenommen werden, um gegebenenfalls die Trainingsabschnitte oder -bausteine zu modifizieren. Die Zwischenauswertung kann gemeinsam in der Gruppe vorgenommen werden und kurz sein, die Endauswertung aber sollte einzeln stattfinden und ausführlicher sein. Bei diesen Auswertungsgesprächen sollen folgende Fragen im Auge behalten werden:

- Entspricht/entsprach das Training den Vorstellungen des Teilnehmers?
- Was findet/fand bei den Teilnehmern viel bzw. wenig Resonanz?
- Welche Teile des Trainings würden die Teilnehmer ändern bzw. weglassen?
- Hat das Training beim Teilnehmer bereits erste Auswirkungen gezeigt?
- Kann er dieses Training seinen Freunden/Bekannten empfehlen?

Workshop
Der Workshop des Anti-Aggressivitäts-Trainings dient dazu, das Training mit den Teilnehmern auszuwerten. Gleichzeitig soll es in einer etwas lockereren Atmosphäre ausklingen, z. B. bei einem gemeinsamen Abschlussessen, einer freizeitpädagogischen Maßnahme und mit der Verteilung der Teilnahmebestätigungen. Da für den umfangreichen Inhalt sechs bis acht Stunden benötigt werden, soll – aufgrund der Erwerbstätigkeit bzw. Schulpflicht der Teilnehmer – dieser Workshop

am Wochenende stattfinden. Je nach Konzeption kann ein Workshop auch am Anfang eines Trainings angeboten werden, um das Verhalten im Team zu fördern und sich besser kennenzulernen, oder in der Mitte, um bestimmte Inhalte zu vertiefen oder Konflikte aufzuarbeiten.

Inhaltliche Angebote des Anti-Aggressivitäts-Trainings
In der Arbeit mit mehrfach straffälligen Jugendlichen empfiehlt es sich, schriftliche Übungen zu vermeiden. Denn die Klienten sind nicht nur schulmüde, viele sind auch Schulverweigerer, sodass Schreibarbeiten kontraproduktiv sein können. Deshalb sollten die unten angegebenen Inhalte mittels praktischer Übungen, Filmen oder heißem Stuhl angesprochen werden, um in einem weiteren Schritt die Verhaltensweisen zu analysieren bzw. zu optimieren oder alternative Konfliktlösungsstrategien einzuüben.

Methodisch ist ein Anti-Aggressivitäts-Training mit Migrantenjugendlichen so zu konzipieren wie die herkömmlichen Trainings, inhaltlich kommt das Thema „Migration“ hinzu. Diskriminierung, Bikulturalität und Ethnisierung sind Themen, die in den Trainings besprochen werden müssen. Auch muss den traditionellen Männlichkeitsbildern, wie z. B. Ehre, Freundschaft etc., Raum gegeben werden, weil die straffälligen Jungen und jungen Männer damit operieren. Die Frage, welche Bedeutung diese Werte haben, können viele nicht beantworten, da die Begriffe unreflektiert und ohne eigene Auseinandersetzung übernommen werden. Auch bei vielen Lehrkräften und Sozialarbeitern ist diese Art folkloristischen Halbwissens weit verbreitet. Gemeinsam mit den Trainern sollen die Jugendlichen diese Werte reflektieren und hinterfragen lernen. Pädagogen und Jugendliche können hier voneinander lernen und ihre Vorurteile revidieren oder zumindest in Frage stellen.

Inhaltlich setzt sich das Training aus drei Themenblöcken zusammen:

Straffälligkeit und Gewalt

- Einstellung zur Gewalt
- Erlernen von gewaltfreien Verhaltensmustern
- Umgang mit eigenen Aggressionen
- Opferperspektive

Migration

- Diskriminierungserfahrungen
- Bikulturalität/Bilingualität als Ressource
- Lebensentwürfe zwischen „Tradition“ und „Moderne“

- Ethnisierung/Selbstethnisierung
- Umgang mit Männlichkeitskonzepten

Umgang bzw. Verhalten in Konfliktsituationen

- Konflikte in der Schule, am Ausbildungs- oder Arbeitsplatz
- Flüchten und Standhalten in Konfliktsituationen
- Umgang mit Beschimpfungen und Beleidigungen
- Gruppendruck in Cliquen

Im Laufe eines Trainings werden diese Themenblöcke im Rahmen der Gruppengespräche, auf dem heißen Stuhl oder in Diskussionen nach Filmvorführungen behandelt. Wie man ein Thema angeht, ist abhängig vom Gruppenverlauf, je nach Interessenlage können Themen unterschiedlich gewichtet werden. Kleine Änderungen, wie z. B. die Themenreihenfolge, unterschiedlicher Einsatz der jeweiligen Übungen bzw. die Vorgehensweise mit dem heißen Stuhl, werden nach der Auswertung mit den Teilnehmern fast nach jedem Kurs vorgenommen.

Die Konfrontative Gesprächsführung 6

Auf der Folie des theoretischen Kapitels soll versucht werden, die Konfrontative Methode in der Beratungssituation mit einzelnen Jugendlichen oder jungen Erwachsenen vorzustellen. Diese ist als eine Erweiterung im Bereich der Methodenkompetenz zu betrachten, wie mit auffälligen, aber noch nicht (mehrfach) gewalttätigen Jungen gearbeitet werden kann. Es gibt aber auch viele Jungen aus dem migrantischen Kontext, die sensibel und für die bereits vorgestellte Methode nicht geeignet sind. Aber bei Jugendlichen, bei denen der akzeptierende und verständnisvolle Ansatz nicht greift, kann sie durchaus geeignet sein, um mit ihnen den pädagogischen Alltag positiver zu gestalten. Im Folgenden soll die Konfrontative Methode, die primär – wie oben dargestellt – im Rahmen der Anti-Aggressivitäts-Trainings in der Gruppe angewendet wird, in die Beratungssituation mit Einzelnen transferiert werden.

6.1 Die Konfrontative Gesprächsführung in der Beratungssituation bzw. im pädagogischen Alltag

Wie oben festgelegt wurde, ist für den Einsatz der Konfrontativen und Provokativen Methode – hier der „heiße Stuhl" – nicht nur eine spezielle Ausbildung notwendig, sondern sie erfordert auch bestimmte Jugendliche und eine Gruppensituation mit mindestens zwei pädagogischen Fachkräften. Im pädagogischen Alltag ist es aber praktisch unmöglich, diese Methode schnell und effizient auf einzelne Jugendliche anzuwenden. Die Erfahrungen des Verfassers zeigt allerdings, dass es wichtig ist, die Konfrontation nicht nur im Setting des „heißen Stuhls" in der Gruppe durchzuführen, sondern auch in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit mit einzelnen Jugendlichen. Sie kann u. a. in der „Zwischen-Tür-und-Angel-Beratung" eingesetzt werden, ohne dass dafür eine umfangreiche Ausbildung zum

A. Toprak, *Jungen und Gewalt,* DOI 10.1007/978-3-658-10030-8_6

Anti-Aggressivitäts-Training absolviert werden muss. Um vom „heißen Stuhl“ wegzukommen und den Ansatz zu präzisieren, wird die „Konfrontative Methode“ durch die „Konfrontative Gesprächsführung“ ersetzt.

6.2 Was heißt Konfrontative Gesprächsführung und wo wird sie eingesetzt?

Konfrontative Gesprächsführung heißt, dass der Betreuer oder die Betreuerin die Motive, die für das deviante (abweichende) Verhalten nicht relevant sind, zwar versteht, aber als Begründung nicht akzeptiert. Der Fachkraft bezieht sich nur auf die mit dem Jugendlichen getroffenen Vereinbarungen, Regeln oder Grenzziehungen und konfrontiert ihn permanent mit deren Nichteinhaltung. Die Gründe dafür sind zwar als Hintergrundwissen von Bedeutung, spielen aber bei der konkreten Handlung und Einhaltung der Vereinbarung keine Rolle. Primäres Ziel ist es, den Jugendlichen damit zu konfrontieren, warum er sich nicht an die Regeln gehalten hat.

Im Folgenden soll diese Definition kurz erklärt und interpretiert werden. In jeder Jugendeinrichtung und in jeder Schule gibt es selbstverständlich Regeln. Allerdings gehen in der Praxis häufig verschiedene Personen derselben Institution unterschiedlich damit um. Wer kennt das nicht aus dem beruflichen pädagogischen Alltag: Eine Kollegin reagiert auf einen Regelverstoß eines Jugendlichen, ein anderer Kollege schaut im gleichen Fall einfach weg und wieder ein anderer ist überzeugt, dass in diesem Fall nicht reagiert werden muss. Bei Fortbildungen zum Thema wird immer wieder gefragt: „Wann muss ich denn Grenzen ziehen und wann muss ich unbedingt eingreifen?“ Konfrontativ arbeitende Pädagoginnen und Pädagogen orientieren sich diesbezüglich an dem Erziehungswissenschaftler Flitner, der pädagogische Grenzziehung und ein pädagogisches Eingreifen in folgenden Fällen für zwingend erforderlich hält:

1. Grenzen sind dort zu ziehen, wo dem Kind eindeutig Gefahren drohen.
2. Grenzziehung ist dort nötig, wo ohne solche Grenzziehung Menschen verletzt, geplagt, gekränkt würden (Weidner und Kilb 2004, S. 13).
3. Grenzen, die durch unser gemeinschaftliches Leben und die gemeinsamen Sitten bestimmt sind; Grenzen der eigenen Belastbarkeit (Flitner 2009).

Bei Rangeleien wollen viele Fachkräfte häufig nicht eingreifen, da das oft harmlos erscheint: „Man will doch kein Spielverderber sein und ‚Ringkämpfchen‘ gehören doch bei Jungs dazu.“ Dabei wird übersehen, dass aus Spiel oft Ernst wird und

dass auch nicht immer erkennbar ist, ob es wirklich nur Spaß ist. Daher sollten „Spaßkämpfchen" nur in spielerischem Rahmen, z. B. im Sportunterricht, angeleitet und kontrolliert zugelassen sein. Wenn dies eine festgelegte Regel einer Schule oder eines Jugendhauses ist, hat man als Fachkraft klarere Strukturen für sich und die Kinder/Jugendlichen. Das bedeutet dann automatisch die Verpflichtung einzugreifen, wenn so etwas nicht im vorgegebenen Rahmen stattfindet – und man spart sich die Diskussion darüber, ob es nur Spaß ist oder nicht.

Die Konfrontative Gesprächsführung kann in folgenden pädagogischen Feldern eingesetzt werden

- Im schulischen Bereich, wie z. B. in Grund-, Haupt- bzw. Berufsschulen und Gymnasien: sowohl seitens der Schulsozialarbeiterinnen als auch der Lehrer.
- In Jugendfreizeitzentren, in denen eine unverbindliche „Kommstruktur" der Klienten besteht und eine Gruppensituation auf lange Sicht nicht gewährleistet werden kann.
- In der Heimerziehung: Hier sind die Jugendlichen zwar länger anwesend, aber eine Vermischung der Rollen „Betreuer" und „Anti-Aggressivitäts-Trainer" ist nicht ratsam.
- In der berufsbezogenen Sozialarbeit: Auch hier sind zwar die Jugendlichen länger anwesend, aber eine Rollenvermischung ist nicht ratsam.
- In den Bereichen der ambulanten Maßnahmen, wie z. B. Betreuungsweisungen, angeordnete Beratungsgespräche oder Drogenberatungsgespräche, nach Paragraph 10 Jugendgerichtsgesetz.

Worauf bei der Konfrontativen Gesprächsführung geachtet werden muss

Wie öfter betont, ist die Konfrontative Gesprächsführung eine Ergänzung im pädagogischen Methodenbereich. Ihr Einsatz ist begleitet von anderen Handlungen, wie z. B. die Stärken des Jugendlichen hervorzuheben, zu loben und empathisch auf seine persönlichen und sozialen Rahmenbedingungen einzugehen. Diese müssen allerdings aus dem konfrontativen Setting herausgehalten werden. Nur Konfrontation alleine reicht nicht aus, denn hinter den Auffälligkeiten stehen meist tatsächlich tief greifende Probleme der Jugendlichen, bei denen sie Unterstützung benötigen. Wenn wir sie diesbezüglich ernst nehmen und versuchen zu helfen, können sie auch die Konfrontation von uns annehmen. Das bedeutet, wenn wir beispielsweise in einem Gespräch erfahren, dass der Vater Alkoholiker ist und öfter zuschlägt, werden wir Hilfe anbieten. Wir werden aber diesen Hintergrund nicht als Entschuldigung für die Gewalttätigkeit des Jugendlichen dulden. Wenn er gerade selbst zugeschlagen hat, zählt nur diese Situation und seine eigene Verantwortung dafür. Folgende Prinzipien sind bei dieser Methode zu beachten:

- Oberstes Prinzip ist die Akzeptanz der Person bei klarer Verurteilung des Fehlverhaltens und der Taten. Dies muss eine Grundeinstellung des Pädagogen oder der Pädagogin sein, und er oder sie muss dies auch glaubhaft vermitteln können.
- Vor jeder Konfrontation steht der Beziehungsaufbau. Nur eine tragfähige Beziehung verträgt Konfrontation.
- Konfrontative Gesprächsführung ist als eine Art Ultima Ratio zu verstehen; als letztes Mittel, wenn akzeptierende, erklärende, auffordernde Interventionen keine positive Wirkung hatten.
- Es gilt das Prinzip: Schon bei Kleinigkeiten reagieren, um Größeres zu verhindern.
- Festgelegte Regeln müssen transparent sein. Es darf keine Willkür herrschen. Die festgelegten Regeln gelten nicht nur heute, sondern auch morgen, auch wenn die Lehrkräfte oder der/die Sozialarbeiter/in gerade selbst keinen guten Tag hat oder im Stress ist.
- Das Bewusstmachen der eigenen Vorbildfunktion ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten. Ich bin als pädagogische Fachkraft nur glaubwürdig, wenn ich vorlebe, was ich einfordere (z. B. selbst pünktlich sein, Handy in der Schule ausschalten, Umgangsformen selbst einhalten).
- Es wird mit ritualisierter Grenzziehung gearbeitet, also auch nicht lockergelassen. Das erwünschte Verhalten wird immer wieder eingefordert.
- Für Fehlverhalten angekündigte Konsequenzen müssen unbedingt und zeitnah erfolgen, da sonst die Glaubwürdigkeit in Frage gestellt ist.
- Rechtfertigungsstrategien der Jugendlichen werden nicht zugelassen. Der Konfrontierer lässt sich nicht auf Diskussionen ein, wie: „Ich habe ja nur getreten, weil der X zu mir ‚schwule Sau' gesagt hat".
- Konfrontatives Arbeiten beinhaltet die Stärkung des Selbstwertgefühls des Jugendlichen und die Vermittlung von sozialer Kompetenz, denn genau hier sind bei den meisten „Auffälligen" Defizite vorhanden.

Wie werden Konflikte gelöst?
Van Dieken, Rohrmann und Sommerfeld (2004) stellen in ihrem Buch drei unterschiedliche Konfliktlösungsmodelle vor.

a. Macht entscheidet: Bei diesem Modell werden die Lösungen von den Mächtigeren erzwungen. Macht hat derjenige, der über adäquate Machtmittel, wie z. B. Status, Entscheidungsbefugnisse, Geld, körperliche Überlegenheit etc., verfüg. (Van Dieken et al. 2004, S. 55).
b. Regeln entscheiden/Recht entscheidet: Dieses Lösungsmodell setzt voraus, dass eine entsprechende Grundlage vorhanden ist, wie z. B. klar vereinbarte

Regeln, protokollierte Beschlüsse, ein Konzept oder Gesetzestexte. Solch eine Grundlage reicht nicht immer aus, denn „Recht haben heißt noch nicht Recht bekommen". Sollten sich die Konfliktparteien nicht über eine Rechtsgrundlage einigen können, braucht es eine dritte Instanz, die entscheidet (ebd.).

c. Interessen entscheiden: Dieses Modell ist zwar die befriedigendste Form der Konfliktlösung, aber auch die anspruchsvollste. Das Modell erfordert Verhandeln bzw. Vermitteln, wobei die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel hilfreich sein kann. Bei Bedarf müssen die Konfliktparteien ihre tief greifenden Wünsche und Bedürfnisse erforschen und einen Konsens suchen (ebd.).

Welche Strategie bei einem Konflikt die richtige ist, muss in jedem Fall einzeln entschieden werden. Dabei hängt es immer von der jeweiligen Situation, der Vorgeschichte und dem Eskalationsgrund des Konflikts ab, wie man sich entscheidet. Van Dieken, Rohrmann & Sommerfeld schlagen vor, dass

- für den größten Teil der Konflikte der Weg der Vermittlung gewählt wird,
- für einen kleinen Teil der Hinweis auf Regeln erfolgen soll und
- nur ein geringer Teil durch Anweisung von oben erledigt werden soll (ebd.).

Wie in den Kap. 2–4 deutlich aufgezeigt werden konnte, scheint der Weg der Konfliktlösungsstrategie „Interessen entscheiden" nicht der geeignete Weg zu sein. Schwierige Jugendliche deuten Diskussionen und Konsensfindungswege als Zeichen von Schwäche der Pädagoginnen und Pädagogen, die nicht in der Lage zu sein scheinen, Entscheidungen zu treffen. Dieser Weg der Konfliktlösung wird in vielen Elternhäusern nicht praktiziert und auch die Eltern erwarten von pädagogischen Fachkräften mehr Rigidität und Disziplin (Toprak 2004). In der Praxis mit auffälligen Kindern und Jugendlichen mit türkeistämmigem Migrationshintergrund zeigt sich, dass sie Nachsicht und Milde der Pädagoginnen und Pädagogen als Schwäche auslegen. Besonders problematische Jungen nehmen die Konfrontation gut an, weil sie darin das traditionelle männliche Konzept der Unnachgiebigkeit und Stärke wiedererkennen. Ein Detail ist hier allerdings ebenso wie bei anderen Zielgruppen entscheidend: Die Fachkräfte müssen sehr genau differenzieren, dass sie nicht den Jugendlichen als solchen ablehnen, sondern sein Verhalten. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in dieser Frage sehr sensibel und die Fachkräfte müssen klarstellen, dass es nicht um die Person, sondern um das abweichende Verhalten geht. Anders ausgedrückt: Nur wenn die Fachkräfte die Tat von der Person trennen, werden sie erfolgreich sein, weil viele Migrantenjugendliche persönliche Kritik sofort unter Ausländerfeindlichkeit verbuchen. Fachkräfte, die

den Jugendlichen wertschätzen, aber das Verhalten kritisieren, machen gute Erfahrung mit dem Konfrontativen Ansatz.

Kriterien und Voraussetzungen für die Konfrontative Gesprächsführung
Folgende Kriterien sollten bei der Konfrontativen Gesprächsführung beachtet werden:

1. Fingerspitzengefühl und Beziehungsebene: Nicht für jedes Kind und jeden Jugendlichen ist dieser Stil geeignet. Das Kind/der Jugendliche muss persönlich und intellektuell in der Lage sein, die Konfrontation anzunehmen. Bei ruhigen und zurückhaltenden Kindern und Jugendlichen sollte man eher auf sie verzichten. Wichtig ist, dass die Konfrontation erst dann zum Einsatz kommt, wenn der Jugendliche sie – latent oder bewusst – sucht und zwischen dem Kind und der Fachkraft eine Beziehungsebene aufgebaut wurde.
2. Regelbruch: Die Konfrontation wird primär eingesetzt, wenn eine Regel oder eine Vereinbarung nicht eingehalten wird. Der Pädagoge, die Pädagogin konfrontiert den Jugendlichen mit dem Regelverstoß.
3. Konfliktfall: Hier wird die Konfrontation als Konfliktlösungsstrategie eingesetzt und die Entscheidung nicht den Kontrahenten überlassen. Der Pädagoge oder die Pädagogin konfrontiert jeden nur mit seinem eigenen Verhalten. Es geht nicht darum, wer Recht hat, sondern um die Übernahme der Teilverantwortung: Denn beide Parteien haben zur Eskalation des Konflikts beigetragen. Ziel ist es, dass jede Konfliktpartei ihren Teil der Verantwortung übernimmt.
4. Grenzziehung als Prävention: Hier ist die Haltung der Pädagogin oder des Pädagogen von entscheidender Bedeutung. Wenn die pädagogische Fachkraft die konfrontative Haltung beibehält und alltägliche „kleinere“ Grenzüberschreitung konfrontiert, werden die Kinder und Jugendlichen weniger und seltener auffällig.

Bei diesem Gesprächsstil können Fachkräfte folgende Bestandteile als „roten Faden“ nutzen

1. Zielvereinbarung: Unabhängig davon, um welche konkreten Probleme es geht, möchten die Pädagoginnen von den Jugendlichen zunächst nur wissen, warum die Vereinbarungen nicht eingehalten bzw. die Aufgaben nicht erledigt wurden. „Wichtige“ Nebenfaktoren, die als Erklärung angeführt werden, werden nicht akzeptiert. Die Nichteinhaltung der Vereinbarung oder Regel zieht sich als „roter Faden“ durch das Gespräch.

2. Unnachgiebigkeit: Unabhängig davon, welche Gründe vorliegen, dürfen die Pädagoginnen nicht nachgeben. Auffällige Jungen und Mädchen legen Nachgiebigkeit und Basisdemokratie häufig als Schwäche aus. Die meisten Jugendlichen wissen sehr wohl, wie die Pädagogen „funktionieren", weil sie „pädagogentrainiert" sind. Gerade der verständnisvolle Ansatz wird von vielen Gewalt anwendenden Jugendlichen missbraucht und gegen die Fachkräfte verwendet. Eine gängige Devise der Jugendlichen heißt: „Ich erzähle ihm meine schlechte und traurige Kindheit, schon habe ich meine Ruhe."
3. Widerlegen: Aussagen der Kinder und Jugendlichen sollten von den Fachkräften aufgeschrieben werden, damit Widersprüche offenkundig werden. Denn die meisten Kinder und Jugendlichen widersprechen sich selbst. In diesem Fall sollen sie nicht der Lüge bezichtigt werden, sondern ihre Aussagen sollen mit gezielten provokativen und konfrontativen Fragen abgeschwächt bzw. außer Kraft gesetzt werden.
4. Ständiges Wiederholen: Auffällige Jugendliche versuchen permanent, die Verantwortung für ihr Verhalten auf andere abzuwälzen. Entweder sind andere Jugendliche daran schuld oder die kranke Mutter etc. Hier müssen die Pädagoginnen beharrlich bleiben, bis der Jugendliche genervt aufgibt, seine Teilverantwortung übernimmt und keine Ausflüchte mehr sucht.
5. Unterbrechen und verunsichern: Wenn der Jugendliche nicht zum Punkt kommt oder bewusst vom Problem ablenkt, dann sollte man ihn unterbrechen und wieder konfrontieren. Das permanente Unterbrechen und immer wieder auf den Punkt bringen zeigt, dass man in erster Linie an den Fakten interessiert ist und den Rest für sekundär hält. Dieser Stil trägt dazu bei, dass der Jugendliche die Lust verliert, sein Verhalten schönzureden bzw. zu rechtfertigen.
6. Keine Einsicht verlangen: Einsicht verlangen ist ein gängiges pädagogisches Verfahren in Deutschland, wenn ein Konflikt gelöst werden soll. Dabei wird vom devianten Kind oder Jugendlichen Reue, Einsicht und schließlich eine Entschuldigung gefordert. Die Kinder und Jugendlichen sollen erkennen, dass ihr Fehlverhalten negative Konsequenzen hat, dies kann aber nicht durch die Forderung der pädagogischen Fachkräfte erreicht werden. In dieser Situation sind Jugendliche schnell bereit, Bedauern zu äußern, um der unangenehmen Situation zu entkommen und den Pädagogen los zu sein.

Allerdings sollten Pädagoginnen bei Jugendlichen, die kein Mitgefühl zeigen, in anderen Zusammenhängen versuchen, das Gefühl der Empathie zu fördern. Empathie ist nicht angeboren, sie wird bei einer positiven Sozialisation erworben. Wenn Jugendliche diesbezüglich ein Defizit haben, sollte diese Fähigkeit gefördert werden.

6.3 Exemplarische Beispiele der Gesprächsführung – ausgewählte pädagogische Felder

Bei allen vorgestellten Fällen muss beachtet werden, dass es sich um den konfrontativen Stil handelt und nicht darum geht, Konflikte zwischen Jugendlichen und Fachkräften zu „lösen". Der Verfasser möchte mit diesen Beispielen aufzeigen, wie in bestimmten Situationen konfrontativ gearbeitet werden kann. Ihm ist bewusst, dass der Gesprächsverlauf unwägbar ist. Es geht vielmehr darum, anhand der Beispiele die konfrontative Haltung zu veranschaulichen.

6.3.1 Der schulische Kontext

Lehrkräfte müssen heute zunehmend Anforderungen und Aufgaben bewältigen, auf die sie in ihrer Ausbildung in der Regel nicht ausreichend vorbereitet wurden. Die Schule als Institution hat zwar festgelegte Strukturen und Regeln, an denen sich die Kinder und Jugendlichen orientieren können. Trotzdem gibt es Schüler, die immer wieder die Grenzen ausloten und überschreiten. Deswegen ist es im schulischen Kontext wichtig, dass den Schülern bestehende Regeln unmissverständlich klar gemacht werden. Die Konsequenzen für Grenzverletzungen müssen im Kollegium überlegt und ebenfalls angekündigt werden. Im Idealfall einigt sich das ganze Kollegium auf ein einheitliches Vorgehen. Die Praxis zeigt, dass in vielen Kollegien nicht an einem Strang gezogen wird, das heißt jeder Lehrer, jede Lehrerin handelt nach seinem eigenen pädagogischen Verständnis, fühlt sich sogar an manchen Stellen alleingelassen von den Kollegen und der Schulleitung. Zumindest über die grundlegenden Verstöße und den Umgang damit sollte es im Kollegium zu einem Konsens kommen. Gerade auffällige Kinder und Jugendliche brauchen eine klare Orientierung. Eindeutige Grenzen und konsequentes Handeln helfen, der Gewalt und Grenzüberschreitungen vorzubeugen. An den Schulen, die dies geschafft haben, verringern sich die Regelverstöße. Eine Konsequenz, die im Kollegium festgelegt wird, könnte z. B. sein, dass die versäumte Zeit bei Verspätungen „nachgearbeitet" wird. Wenn Konsequenzen nicht erfolgen wie angekündigt, ermuntert dies, die Grenzen weiter auszutesten. Die Methode der Konfrontativen Gesprächsführung kann bereits bei Grundschulkindern eingesetzt werden. Je nach Kontext und persönlicher Situation der Kinder und Jugendlichen müssen die Lehrkräfte im Einzelfall entscheiden, ob die Konfrontation vor der Klasse durchgeführt werden kann oder unter vier Augen.

Im Folgenden sollen typische Konfliktsituationen oder Regelbrüche vorgestellt werden, auf die Lehrkräfte mit der Konfrontativen Gesprächsführung reagieren können. Ziel ist es, anhand der Konfrontation Grenzen zu setzen und den Kindern

und Jugendlichen ihre Eigenverantwortung für ihr (Fehl-)Verhalten zu vermitteln. Die Fälle stammen aus der Praxis, wurden in Fortbildungen vorgestellt und nach den Kriterien der Konfrontativen Gesprächsführung weiterentwickelt. Namen und Orte wurden geändert.

Fallbeispiel 1: Das Kind kommt zu spät in den Unterricht

Vorbemerkungen

Ali ist zehn Jahre alt und besucht die vierte Klasse einer Grundschule in München Neuperlach. Er kommt morgens mit dem Bus zur Schule; der Bus fährt alle zehn Minuten. Ali kommt eine halbe Stunde zu spät in die erste Unterrichtsstunde und führt als Entschuldigung an, er habe seinen Bus verpasst. Wenn die Klassenlehrerin diese Entschuldigung akzeptiert, was meistens der Fall ist, schafft sie damit Raum für weitere Regelverstöße und Entschuldigungen. Ali weiß genau, dass dieses Verhalten eine Grenzüberschreitung ist, die er beim nächsten Mal wiederholen und ggf. steigern wird. Das Gespräch wird jetzt nach den Standards der Konfrontativen Gesprächsführung konstruiert. Dabei wird Alis Entschuldigung nicht akzeptiert und der Sachverhalt intensiver hinterfragt:

Möglicher Gesprächsverlauf

A: Guten Morgen, Frau Müller! Entschuldigung, ich habe den Bus verpasst. Er ist vor meiner Nase weggefahren.

M: Moment, wann musstest du hier sein?

A: Ja, um acht Uhr.

M: Wie spät ist es jetzt?

A: Ja, wie? … Ich weiß nicht.

M: Dann schau mal auf die Uhr.

A: Ja, es ist 8 Uhr 30.

M: Wie oft fährt dein Bus?

A: Ja, ich habe den Bus verpasst.

M: Ich habe dich gefragt, wie oft dein Bus fährt.

A: Der ist vor meiner Nase wegge…

M: Du sollst meine Frage beantworten.

A: Ja, halt in zehn Minuten.

M: Und warum bist du eine ganze halbe Stunde verspätet?

A: Ja, weil ich den Bus verpasst habe.

M: Der Bus fährt alle zehn Minuten, und du bist eine halbe Stunde später dran. Das stimmt also so nicht.

A: Ja, ich habe zu spät das Haus verlassen, und …

M: Beim nächsten Mal verlässt du das Haus rechtzeitig, damit du pünktlich in die Schule kommst. Warum hast du so spät das Haus verlassen?

A: Ja, ich musste frühstücken.

M: Dann musst du früher aufstehen, um zu frühstücken. Dass du zu spät kommst, ist deine Schuld. Daran ist nicht der Bus schuld und auch nicht das Frühstück. Rechtzeitig aufstehen und rechtzeitig das Haus verlassen.

Vorteile der Konfrontation

Ali wird höchstwahrscheinlich in einigen Tagen wieder zu spät kommen. Aber er wird die Begründung, dass er den Bus verpasst hat, möglicherweise nicht mehr vorbringen. Er wird sicherlich andere Gründe für seine Verspätung vortragen und versuchen, auch diese den Lehrkräften glaubwürdig zu erklären. Die Lehrkraft muss dann erneut konfrontieren, weil die betroffenen Kinder die Grenzen ausloten wollen. Die Vorteile der Konfrontation in dieser Form können wie folgt zusammengefasst werden:

- Ali lernt, dass er Frau Müller nicht willkürliche und teilweise erfundene Dinge erzählen kann, weil diese sie hinterfragt und auf ihre Richtigkeit hin überprüft. Konsequenz dieser Überprüfung ist, dass Frau Müller Ali und seine Geschichte ernst nimmt und nicht oberflächlich abhandelt. Denn viele Kinder und Jugendliche in Migrantenfamilien beklagen, von Lehrkräften nicht respektiert oder ernst genommen zu werden. Konfrontation heißt auch, sich im stressigen Schulalltag Zeit zu nehmen: Damit geben die Lehrkräfte den Jugendlichen das Gefühl, dass die Sache und ihr Verhalten so zentral ist, dass der Unterricht für einige Minuten ausgesetzt werden muss.
- Ali kann für zukünftiges Fehlverhalten nicht dieselbe Begründung anbieten, weil sie bereits widerlegt wurde. Er muss sich etwas Neues überlegen, um die Lehrerin zu überzeugen. Wenn all seine Versuche mit demselben Stil widerlegt oder hinterfragt werden, verliert der Heranwachsende die Motivation und die Energie, immer neue Entschuldigungen zu suchen.
- Diese Vorgehensweise hat einen präventiven Charakter nicht nur für Ali, sondern auch für die anderen Schüler, weil sie miterleben, dass sie mit willkürlichen und erfundenen Begründungen die Lehrkräfte nicht überzeugen können.

Weiterführende Ideen jenseits von Konfrontation

1. Nicht immer ist Konfrontation die passende Reaktion auf Fehlverhalten. Sollte ein Kind hartnäckig und glaubhaft darauf bestehen, dass der Bus Verspätung hatte, muss man das akzeptieren. Es muss aber überprüft werden, ob das den Tatsachen entspricht. Dadurch zeigt man dem Kind, dass man seine Aussagen ernst nimmt.

2. In Alis Fall kann es sein, dass er immer zu spät kommt, weil er morgens auf sich gestellt ist. In manchen Familien gehen die Eltern sehr früh arbeiten und die Kinder müssen morgens allein zurechtkommen. Sollte dies der Fall sein, empfiehlt es sich, Kontakt mit den Eltern aufzunehmen und Absprachen zu treffen. Alleine die Konfrontation löst nämlich keine tief greifenden Probleme! Hier benötigt das Kind Unterstützung. Auch diese gehört flankierend zur Konfrontation.

Fallbeispiel 2: Der Jugendliche setzt die Anforderungen der Lehrkraft nicht um

Vorbemerkungen

Hakan ist 17 Jahre alt und macht eine Druckerlehre in München. Er war hin und wieder in kleinere Schlägereien verwickelt, wurde aber nie polizeilich auffällig. Er ist schnell reizbar und ungeduldig. Die Lehrstelle hat er nur angenommen, weil er keine Alternative hatte. Sein eigentliches Ziel, ein Studium der Betriebswirtschaftslehre, musste er aufgeben. Im Vorfeld seiner Lehre hat er sich erkundigt, wie er zu einem Studium kommen kann. Dabei zeigte sich, dass er nur über den zweiten Bildungsweg eine Chance hat, nämlich den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung. Er hat sich zwar als Bank- bzw. Versicherungskaufmann beworben, bekam aber durchweg Absagen, weil er nur einen Hauptschulabschluss hat. Seine Eltern wollen unbedingt, dass er studiert und viel Geld verdient, damit er für sie und seine zukünftige Familie sorgen kann. Es geht ihm also bei der Druckerlehre nicht darum, dieses Handwerk wirklich zu erlernen, sondern er ist nur an der Bescheinigung einer abgeschlossenen Lehre interessiert. Den Anforderungen in der Berufsschule kommt Hakan nur sehr ungern nach und lässt sich immer wieder von anderen Dingen, wie z. B. SMS schreiben oder Zeitung lesen, ablenken. An einem Montag sollen die Schüler Farben mischen, um ein Gefühl für Farbzusammensetzungen zu bekommen. Während alle Schüler ihre Sachen erledigen, spielt Hakan mit seinem Mobiltelefon und liest dabei Zeitung. Der Lehrer sieht das und konfrontiert Hakan mit seinem Verhalten.

Möglicher Gesprächsverlauf

L: Hakan, was machst du hier?

H: Ja, ich muss noch etwas erledigen, Herr Langfried.

L: Das, was du erledigen musst, ist Farben mischen. Sonst nichts.

H: Ja, das mache ich schon. Ich muss schnell noch eine SMS schreiben.

L: Das interessiert mich nicht. Du sollst die Farben mischen.

H: Aber Herr Langfried, ich muss meiner Mutter schnell eine SMS schreiben. Sie ist nämlich krank. Ich muss ihr das schreiben, wissen Sie?

L: Weiß deine Mutter, dass du jetzt in der Schule bist?
H: Natürlich weiß das meine Mutter.
L: Also, dann erwartet deine Mutter auch keine SMS von dir.
H: Natürlich!
L: Deine Mutter weiß ganz genau, dass man im Unterricht kein Handy benutzen darf.
H: Ja, aber ich muss ihr trotzdem eine SMS schreiben.
L: Was haben wir vereinbart?
H: Ja, das mache ich schon!
L: Ich habe dich gefragt, was deine Aufgabe ist.
H: Ja, Farben mischen halt.
L: Und warum machst du das dann nicht?
H: Ich habe gesagt, dass ich eine SMS schreiben muss.
L: Wann habe ich dir diese Aufgabe gegeben?
H: Ja, um neun Uhr halt.
L: Wie spät ist es jetzt?
H: Ja, weiß nicht. Ich hab keine Uhr.
L: Auf deinem Handy gibt es eine Uhr. Schau doch mal drauf.
H: Ja, 10.20 Uhr.
L: Eine Stunde und zwanzig Minuten. Und du willst mir sagen, dass du so lange eine SMS schreibst!
H: Ja, ich weiß nicht.
L: So, du kommst jetzt mit.
H: Wohin?
L: Wir gehen Farben mischen.
H: Ja, gehen Sie schon mal vor. Ich komm schon.
L: Ich habe gesagt, du kommst mit, sofort.
H: Ja, ist ja gut.
L: So, hier sind die Sachen, die du brauchst. Ich komme in zehn Minuten wieder. Bis dahin ist die Sache erledigt. Und ich will keine Widerrede mehr hören. Sind wir uns einig?
H: Ja, ist ja gut.

Wie auch in Alis Fall muss das Fehlverhalten des Jugendlichen, neben der Erledigung seiner Aufgabe, weitere Konsequenzen haben. Im Idealfall wurden diese im Kollegium allgemein festgelegt und sind den Schülern bekannt. Zum Beispiel könnte der Lehrer das Handy verwahren, bis die Aufgabe erledigt ist.

Vorteile der Konfrontation

In diesem Fall hört sich Herr Langfried Hakans Begründung an, lässt sich aber von seinem Auftrag, nämlich dem Farbenmischen, nicht abbringen. Das

Benutzen von Mobiltelefonen ist zwar nicht erlaubt, aber Herr Langfried verwendet das in einem anderen Kontext, indem er Hakans Behauptung, dass er nicht weiß, wie spät es ist, widerlegt: Hakan hat ja sein Handy, auf dem er die Uhrzeit feststellen könnte. Herr Langfried bleibt grundsätzlich auf der Sachebene. Würde der Lehrer in Frage stellen, dass die Mutter krank ist, könnte Hakan sehr gut von der eigentlichen Aufgabe ablenken. Es würde nur darum gehen, ob der Jugendliche lügt oder nicht. Der Lehrer würde im Zweifelsfall als „herzloser" Mensch entlarvt, weil er einen Jugendlichen davon abhält, sich um seine Mutter zu kümmern. In solchen Diskussionen haben die pädagogischen Fachkräfte in der Regel „schlechte Karten".

Weitere Tipps und Ideen

In einer ruhigen Minute, wenn die Konfrontation und der Konflikt beigelegt wurden, sollte der Lehrer sich erkundigen, ob es der Mutter des Jugendlichen gut geht. Es kann tatsächlich sein, dass sie krank ist und er nicht gelogen hat. Damit wird dem Jugendlichen signalisiert, dass der Kontext, in dem er argumentiert hat, nicht der richtige war.

6.3.2 Kontext der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Anders als im schulischen Kontext gibt es für die Jugendlichen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit weniger rigide und starre Regeln. Der pädagogische Ansatz in diesen Einrichtungen ist auf eine unverbindliche und freie Besucherstruktur angelegt: Die Jugendlichen können diese Einrichtungen nach individuellen Wünschen besuchen, sie können an den Freizeitmaßnahmen teilnehmen oder gehen, ohne sich dafür zu entschuldigen und zu rechtfertigen. Diese „unverbindliche" Struktur stellt die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen. Wie sollen sie mit den Jugendlichen gute pädagogische Arbeit leisten, aber gleichzeitig den Jugendlichen Grenzen setzen und diese mit Regelbrüchen konfrontieren? Werden die Jugendlichen die Einrichtung weiterhin besuchen, wenn man zu konfrontativ vorgeht? Die Erfahrungen zeigen, dass in bestimmten Kontexten Grenzen aufgezeigt werden müssen, weil die meisten Jugendlichen die pädagogische Arbeit in diesem Bereich falsch einschätzen. Die Befürchtung, sie würden nach der Konfrontation von der Einrichtung fernbleiben, ist unbegründet. Gespräche mit Jugendlichen und Fachkräften, die in solchen Einrichtungen konfrontativ arbeiten, belegen, dass die Jugendlichen die Konfrontation annehmen und schätzen. Aus Sicht der Betroffenen bewirken Konfrontation und Konsequenz Verbindlichkeit und die wird von den Jugendlichen geschätzt. Dies soll anhand von einigen Beispielen konkretisiert werden.

Fallbeispiel 1: Jugendlicher hält sich nicht an die Terminvereinbarungen im Jugendzentrum

Vorbemerkungen

Der Sozialarbeiter Dietmar Hommberger arbeitet seit drei Jahren in einem Jugendzentrum im Münchner Westen. Seit er dort angefangen hat, ist er bei den Besuchern des Jugendzentrums sehr beliebt. Er ist immer ansprechbar und erreichbar, auch außerhalb der Dienstzeit. Seit über drei Jahren betreut Herr Hommberger den 17-jährigen Aykut besonders intensiv, der mit all seinen Problemen zu ihm kommt. Seit ca. zwei Jahren ist die Arbeit jedoch unbefriedigend, weil Aykut sich nicht an die Vereinbarungen hält. In dringenden Fällen möchte Aykut sofort und ohne Terminvereinbarung beraten werden, an die erarbeiteten Lösungsvorschläge hält er sich aber nicht. Aykut kommt in die Beratung, wann er will, und wenn er die Lust verliert, geht er, ohne sich zu entschuldigen. Die Gespräche konzentrieren sich auf zwei Problembereiche: Probleme mit der Polizei und Justiz aufgrund von Schlägereien und Probleme mit dem streng religiösen Elternhaus. Der Vater verlangt, dass Aykut bald heiraten soll, und möchte die Besuche im Jugendhaus unterbinden. Deshalb möchte der Junge von zu Hause ausziehen und auf eigenen Beinen stehen lernen. Auch im folgenden Fall werden die Standards der Konfrontativen Gesprächsführung befolgt. Herr Hommberger konfrontiert Aykut mit seinem Verhalten und zeigt ihm Grenzen auf.

Möglicher Gesprächsverlauf

A: Dietmar, es ist wieder was passiert. Komm schnell, ich muss mit dir reden.

D: Ich habe jetzt keine Zeit. Du musst dich gedulden. Wir können uns erst in zwei Stunden, um 16.00 Uhr, treffen.

A: Nein, es muss sofort sein, es ist sehr wichtig.

D: Ich weiß, das ist wichtig. Aber es gibt andere Termine und andere Jugendliche. Wir treffen uns um 16.00 Uhr in meinem Büro.

A: Nein, lass uns das direkt hier besprechen.

D: Ich habe gesagt, in zwei Stunden in meinem Büro. Okay?

A: Aber es ist …

D: Um vier Uhr.

Nach zwei Stunden im Büro

D: Okay erzähl mal, was passiert ist.

A: Ja, die Bullen haben mich wieder besucht. Die sagen, ich hätte auf dem Oktoberfest jemanden geschlagen.

D: Hast du jemanden geschlagen?

A: Ich war doch nicht alleine.

D: Du hast meine Frage nicht beantwortet. Hast du geschlagen?

A: Die haben zuerst angefangen.

D: Du hast immer noch nicht meine Frage beantwortet.

A: Ja, aber es war nicht so schlimm …

D: Woher willst du wissen, dass es nicht so schlimm war?

A: Ja, die haben nicht geblutet.

D: Also, hast du dich geschlagen?

A: Ja, bisschen.

D: Was will die Polizei von dir?

A: Die wollen mich vernehmen. Vielleicht stecken sie mich in den Knast.

D: Du sollst ein Anti-Aggressivitäts-Training machen. Das brauchst du. Du bist zu oft in Schlägereien verwickelt.

A: Nein, mach ich nicht.

D: Warum nicht?

A: Das ist doof.

D: Dann geh zu Beratungsgesprächen im Beratungszentrum.

A: Nein, mache ich auch nicht.

D: Was willst du denn machen? Du wanderst in den Knast, wenn du dich allem verweigerst.

A: Gar nix. Die Bullen sollen mich in Ruhe lassen.

D: Da kann ich dir nicht helfen. Ist das alles?

A: Ja, du musst mir helfen. Ich will nicht in den Knast.

D: Ich habe dir gesagt, was du tun musst. Sonst gehst du in den Knast.

A: Will ich nicht …

D: Aykut, wenn du ein Anti-Aggressivitäts-Training machst, hilft dir das vor Gericht.

A: Nein.

D: Dann kann ich dir nicht helfen. Du kannst wieder gehen.

A: Ja, ich bin noch nicht fertig.

D. Was hast du noch.

A: Ich will nicht in Knast.

D: Das hatten wir schon. Du kannst gehen.

Zwei Tage später

A: Dietmar hast du Zeit.

D: Ja, in einer Stunde.

Eine Stunde später

A: Ich habe Stress mit meinem Vater.

D: Warum?

A: Wegen der Polizei.

D: Was ist denn jetzt mit der Polizei?

A: Ich habe Aussage gemacht. Ich komme vor Gericht. Du hast mir nicht geholfen.

D: Du wolltest ja keine Hilfe. Du sollst das Training machen. Du bekommst das vom Gericht sowieso als Auflage, wenn du im Knast bist.

A: Mein Vater möchte, dass ich heirate. Ich will nicht. Ich will ausziehen. Ich werde in zwei Monaten 18. Dann kann ich in Deutschland machen, was ich will.

D: Wie willst du das finanzieren?

A: Ja, das mache ich schon.

D: Wie?

A: Du kannst mir helfen, eine Wohnung zu finden, weißt du?

D: Weißt du, wie teuer Wohnungen sind, wie teuer die Lebensmittel, Versicherungen?

A: Ja, ich muss gehen, ich habe keine Zeit mehr.

Eine Woche später

A: Dietmar, ich muss mit dir sprechen.

D: Ich habe keine Zeit für dich.

A: Warum nicht?

D: Letzte Woche bist du nach zehn Minuten gegangen. Das kann ja nicht so wichtig sein.

A: Doch, es ist wichtig.

D: Du machst, was du willst. Du brauchst keine Beratung.

A: Doch, bitte.

D: Nein, ich berate dich, wenn du dich an die Regeln hältst. Das heißt: pünktlich zum Termin kommen, nicht frühzeitig weggehen, und du setzt die Dinge um, die ich dir sage.

A: Ich komme später wieder.

Vorteile der Konfrontation

- Durch die Vereinbarung eines Termins bzw. einer Zeitvorgabe kann der Pädagoge den Stellenwert des Gesprächs und die eigenen zeitlichen Ressourcen hervorheben und betonen, dass andere Jugendliche auch beraten werden wollen. Denn manche Jugendliche messen der Tätigkeit eines (im Freizeitbereich arbeitenden) Pädagogen keine große Bedeutung bei. Aus Sicht dieser Jugendlichen kann jeder Pädagoge werden: „Schließlich muss man ja nur ein bisschen reden und zuhören können", so die Argumentation.
- Die Konfrontationstechnik muss der Pädagoge beibehalten, auch wenn der Jugendliche sich zunächst entzieht und das Gespräch beendet. Die meisten Jugendlichen in diesem Alter haben realitätsferne Wünsche, wie z. B. mit dem Hauptschulabschluss Arzt werden oder wie im Fall von Aykut, auszie-

hen zu wollen, ohne zu wissen, wie das finanziert werden soll. Mit diesen und anderen Realitäten müssen die Jugendlichen konfrontiert werden, auch wenn sie diese ungern hören.
- Wenn Vereinbarungen nicht eingehalten werden bzw. der Jugendliche während der Beratung nicht auf die Vorschläge eingeht, soll der Pädagoge den Jugendlichen damit konfrontieren. Wenn der Jugendliche darauf nicht eingeht, wird das Gespräch beendet. Es finden so lange keine Beratungsgespräche statt, bis der Jugendliche einige Aspekte aus der Beratung umgesetzt hat. Das impliziert die Grenzsetzung, dass der Pädagoge keine Zeit für unproduktive Gespräche hat und sich nicht für gewisse Wünsche des Jugendlichen instrumentalisieren lässt.

Fallbeispiel 2: Jugendliche spielen weiterhin Billard/Kicker, obwohl die Einrichtung schließt

Vorbemerkungen

An einem Donnerstagabend im November in einem Jugendzentrum im Münchner Norden ist die Einrichtung sehr gut besucht. Die drei sozialpädagogischen Fachkräfte sind sehr bemüht, allen Fragen und Wünschen der Jugendlichen gerecht zu werden. An diesem Tag laufen einige Projekte, die viel Zeit für Vorbereitung und Absprachen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Jugendlichen in Anspruch nehmen. Einige Jugendliche, die nicht an den Projekten beteiligt sind, spielen entweder Billard, Tischtennis oder Kicker; andere unterhalten sich. Nachdem alle Projekte abgeschlossen sind und die meisten Jugendlichen pünktlich um 20.00 Uhr die Einrichtung verlassen, spielen drei Jugendliche, zwei Jungs und ein Mädchen, noch Kicker. Obwohl die drei die Einrichtung verlassen müssen, spielen sie weiter und kommen den Aufforderungen der Pädagoginnen und Pädagogen nicht nach. Im folgenden Gesprächsverlauf konfrontiert die Mitarbeiterin Frau Schuster die drei Jugendlichen als Gruppe.

Möglicher Gesprächsverlauf

S: Leute, wie spät ist es jetzt?

Jug. 1: Ja, wir müssen dieses Spiel zu Ende führen.

S: Ich habe euch nach der Uhrzeit gefragt.

Jug. 2: Ist ja gut. Es ist zehn nach acht. Aber wir müssen dieses Spiel zu Ende führen.

S: Wenn das so ist, dann raus mit euch allen.

Jug. 1: Es ist aber wichtig. Wir müssen dieses Spiel zu Ende führen. Es geht um eine Wette, weißt du?

S: Ihr könnt morgen spielen, also raus. Alle drei.

Jug. 3: Frau Schuster, bitte, das dauert nur zehn Minuten.

S: Gut, ich habe einen Vorschlag: Ich spiele gemeinsam mit der Naima gegen euch beide. Wir spielen nur ein Tor. Nach diesem einen Tor gehen alle raus.

Jug. 2: Nein, das ist unfair.

S: Okay, die Alternative ist, dass ihr sofort rausgeht. Habt ihr etwa Angst, dass ihr gegen uns Frauen verliert?

Jug. 3: Nein! Okay, das machen wir doch. Aber drei Tore.

S: Was habe ich gesagt? Nur ein Tor, danach geht ihr alle drei raus. Wir sind uns einig!

Alle drei: Ja, ist ja gut.

S: Also, wir haben gewonnen. Das Spiel ist entschieden. Ihr könnt alle nach Hause gehen.

Jug. 1: Ja, aber morgen wollen wir ein Rückspiel. Wir verlieren doch nicht gegen Frauen.

S und Jug. 3: Ja, morgen dürft ihr wieder verlieren. (Entnommen aus Toprak und Sonsino 2006)

Vorteile der Konfrontation – Konfrontation schließt Kompromisse nicht aus

Die Konfrontation einer Gruppe ist sicherlich schwieriger als von einzelnen Jugendlichen, zumal die Pädagogin alleine ist. Eine kompromisslose Konfrontation ist in dieser Situation nicht zielführend. Die Jugendlichen nehmen Frau Schuster zunächst gar nicht wahr, weil sie auf das Spiel konzentriert sind. Würde die Pädagogin darauf bestehen, dass die Jugendlichen die Einrichtung sofort verlassen, käme es zu einem Machtkampf, aus dem die Jugendlichen wohl als „Gewinner" hervorgehen würden. Mit dem Kompromissvorschlag, dass der letzte Ball entscheidet, verliert die Pädagogin nicht an Autorität. Die Jugendlichen fühlen sich dadurch angesprochen und ein Machtkampf wird vermieden. Frau Schuster setzt ihre Interessen am Ende durch und verkürzt dadurch die langwierigen Diskussionen, wer Recht hat. Weiterhin setzt Frau Schuster an dem männlichen Ego der Jungen an, indem sie mit Naima die beiden Jungen herausfordert. Es geht zunächst nicht mehr um Recht oder Unrecht, sondern um Wettkampf. Nach einem fairen Spiel sind die Jugendlichen auch bereit zu gehen.

Fallbeispiel 3: Jugendlicher hält sich nicht an das Hausverbot oder kann Ehre Gegenstand der Konfrontation werden?

Vorbemerkungen

Ali ist 17 Jahre alt und besucht regelmäßig ein Jugendzentrum in Traunstein. Ali hat drei ältere Schwestern. Während die drei Schwestern Abitur bzw. Mittlere Reife haben, hat Ali nicht einmal den Hauptschulabschluss geschafft.

Da er der einzige Sohn ist, wird er von beiden Elternteilen verwöhnt. Obwohl er das jüngste Kind ist, versucht er seine älteren Schwestern zu kontrollieren, auch weil sein Vater das von ihm verlangt. Er lässt sich von Pädagoginnen nicht viel sagen und widerspricht diesen immer wieder. Pädagoginnen haben einen schweren Stand bei ihm, auch weil er redegewandt ist und Sachverhalte bzw. Konflikte mit kulturellen Besonderheiten des türkischen Mannes begründet. Frau Walter ist eine junge Sozialpädagogin mit drei Jahren Berufserfahrung. Ihre erste Tätigkeit nach der Fachhochschule ist die Arbeit im Freizeitheim. Die Vereinbarungen, die Frau Walter mit Ali trifft, hält er nicht ein, mit dem männlichen Pädagogen getroffene Absprachen sind für ihn hingegen bindend. Da Ali sich nicht an die Vereinbarungen hält und darüber hinaus eine Schlägerei im Haus provoziert hat, erteilt ihm Frau Walter ein vierwöchiges Hausverbot. Er ignoriert dieses Verbot und sucht die Einrichtung weiterhin auf.

Möglicher Gesprächsverlauf

W: Ali, was suchst du hier?

A: Ja, Mann, ich komme immer hierhin.

W: Du hast Hausverbot!

A: Hab ich nicht, Mann. Du kannst mir kein Hausverbot erteilen. Das kann nur Herr Müller. Er hat mich reingelassen.

W: Herr Müller ist gar nicht da. Außerdem rede ich mit dir. Warum bist du hier? Du gehst sofort raus.

A: Nein, Mann. Du hast nichts zu sagen. Ich lasse mir von dir nichts sagen. Bei uns zu Hause habe ich auch das Sagen. Auf Frauen höre ich nicht, Mann.

W: Was du zu Hause machst und wer dort entscheidet, interessiert mich nicht. Hier entscheide ich. Du gehst raus. Punkt.

A: Nein, Mann. Ich gehe nicht raus. Bei uns haben die Frauen nichts zu sagen.

W: Was heißt denn bei uns?

A: Ja, bei uns Türken, eh.

W: Sind alle Türken wie du?

A: Ja, natürlich. Alle sind so.

W: Der Dursun ist aber anders.

A: Der Dursun? Der ist doch kein richtiger Türke, Mann.

W: Wie ist denn ein richtiger Türke?

A: Der muss so sein wie ich …

W: Wie bist du denn?

A: Ja, stark und ich habe Ehre …

W: Was heißt denn Ehre?

A: Du verstehst türkische Ehre nicht. Das ist was Gutes. Deutsche Frauen haben sowieso keine Ehre, verstehst …

W: Hast du Ehre?

A: Natürlich, Mann …

W: Was heißt denn für dich Ehre?

A: Ja, Mann, Stolz, weißt du …

W: Was heißt denn Stolz für dich?

A: Ich habe kein Bock, eh.

W: Du weißt nicht, was du sagst …

A: Natürlich …

W: Was hatte ich dir letzten Freitag gesagt?

A: Weiß nicht.

W: Vier Wochen Hausverbot, also raus!

A: Ja, wenn ich meine Cola getrunken habe, geh ich, weißt du? Du kannst in dein Büro gehen und arbeiten.

W: Nein, du gehst jetzt raus. Außerdem bestimme ich selbst, wann ich in mein Büro gehe.

A: Ja, ich muss ja meine Cola trinken.

W: Ich warte, dass du gehst. Deine Cola kannst du mitnehmen.

A: Nein, das geht nicht. Da ist Pfand drauf, weißt du?

W: Okay, ich warte hier, bis du das ausgetrunken hast. Trink mal schneller!

A: Ist ja gut, eh. Was ist, wenn Herr Müller mir das erlaubt?

W: Ich entscheide, nicht Herr Müller. Wenn die vier Wochen vorbei sind, kannst du wieder kommen. Okay?

A: Okay, okay, ich gehe ja schon!

W: Ich verliere langsam die Geduld. Beeil dich!

A: Ja, ja. Ich bin bereits weg.

W: Vor Ablauf der vier Wochen brauchst du hier erst gar nicht auftauchen.

Vorteile der Konfrontation – oder Konfrontation auf der Sachebene

- Frau Walter lässt sich nicht auf die kulturellen Besonderheiten, wie z. B. Ehre oder Männlichkeit, und Anspielungen des Jugendlichen ein, sondern bleibt auf der sachlichen Ebene. Die vergleichende Frage, ob alle türkischen Jugendlichen so seien wie er, bringt Ali in Verlegenheit und er versucht sich aus der „Affäre zu ziehen“, indem er den anderen Jugendlichen das „Türkischsein“ abspricht.
- Wertfreie und bohrende Fragen, „Was ist für dich Ehre?“ oder „Was ist für dich Stolz?“, bringen Jugendliche wie Ali in Erklärungsnot, weil sie mit Begriffen operieren, deren tieferen Sinn sie selbst nicht genau verstehen.
- Es ist wichtig, dass Frau Walter bei der Umsetzung des Hausverbots nicht auf die unsachlichen Argumente Alis, wie z. B. „Bei uns haben Frauen nichts

zu sagen“, eingeht. Entscheidend ist es, stets sachlich und kompetent zu argumentieren und sich nicht von Reizthemen ablenken zu lassen.

6.3.3 Beratungskontext: Einzel- und Gruppenarbeit

Ein weiterer Bereich, in dem der Ansatz der Konfrontativen Gesprächsführung eingesetzt werden kann, ist die Arbeit mit einzelnen Jugendlichen oder mit Gruppen. Konfrontative Arbeit in der Gruppe ist in vielen Fällen anspruchsvoller als mit Einzelnen. In diesem Kapitel werden zwei typische Situationen vorgestellt, die anhand der Konfrontativen Gesprächsführung bearbeitet werden.

Fallbeispiel 1: Jugendlicher nimmt die Termine nicht wahr

Vorbemerkungen

Atila ist 16 Jahre alt und besucht die neunte Klasse einer Hauptschule. Er ist ein notorischer Schulschwänzer und wohnt seit einem halben Jahr in einem sozialpädagogisch betreuten Wohnheim. Da er sich dort nicht zurechtfindet, möchte er in eine private Wohnung umziehen. Er ist kein guter Schüler, strebt aber eine Ausbildung im Medienbereich an. Weil Atilla mehrfach strafrechtlich auffällt, wird er von einem Gericht zu einem Anti-Aggressivitäts-Training verurteilt. Bei den Vorgesprächen unterschreibt er den Vertrag, dass er alle Termine wahrnehmen und aktiv mitarbeiten wird. Das Anti-Aggressivitäts-Training wird von zwei erfahrenen Sozialpädagogen geleitet, die großen Wert auf Kontinuität und Pünktlichkeit legen. Bereits in der zweiten Woche kommt Atilla eine halbe Stunde zu spät und begründet dies mit der Krankheit seiner Oma. In der folgenden Woche erscheint Atilla überhaupt nicht. Eine Woche später begründet er sein Fehlen mit Problemen im Wohnheim.

Mögliche Vorgehensweise

In diesem Fall werden wir nicht einen Gesprächsverlauf konstruieren, sondern Vorschläge zur möglichen Vorgehensweise unterbreiten. Mit der Entscheidung, an einem Anti-Aggressivitäts-Training teilzunehmen, hat Atilla auch die Bedingungen akzeptiert. Denn das wichtigste Prinzip einer solchen Gruppenarbeit besteht darin, dass ein Gruppenprozess in Gang kommt und die Jugendlichen gemeinsam etwas lernen. Bei Verspätungen muss klargestellt werden, dass der Jugendliche die Verantwortung dafür trägt, wie im Kapitel zum „schulischen Kontext“ bereits aufgezeigt. Die halbe Stunde muss Atilla nachholen. Dass er zum nächsten Termin überhaupt nicht erscheint reicht aus, um ihn vom Training auszuschließen. Da Anti-Aggressivitäts-Trainings in der Regel richter-

liche Weisungen sind, wird Atilla u. U. einen Kurzzeitarrest bekommen. Die Verantwortung dafür trägt allein Atilla, auch wenn er diese gerne auf die Pädagogen abwälzen würde.

Vorteile der Konfrontation – Konfrontation als Grenzziehung

Jugendliche Straffällige tun sich oft schwer damit, Termine ernst zu nehmen und einzuhalten, auch wenn die Pädagoginnen Pädagogen ihren verbindlichen Charakter darlegen. Viele Jugendliche glauben, dass sie mit einer guten Begründung – in der Regel mit der prekären persönlichen Lage – entschuldigt werden. Gerade in der Straffälligenhilfe muss den Jugendlichen vor Augen geführt werden, dass sie sich mit ihrem abweichenden Verhalten selbst schaden, z. B. Dauerarrest oder den Widerruf der Bewährung in Kauf nehmen. Auch wenn Atilla vom Training ausgeschlossen wird, gehört es zum pädagogischen Grundverständnis der Betreuer, sich auch um die Probleme im Wohnheim zu kümmern. Denn nach einem Arrest müssen die Jugendlichen erneut an einem Training teilnehmen. Auch aus diesem Grund ist es entscheidend, die sozialen Rahmenbedingungen der Jugendlichen zu klären bzw. zu verbessern. Denn eine Konfrontation bzw. eine Grenzsetzung kann nur Erfolg haben, wenn sie von flankierenden sozialpädagogischen Maßnahmen begleitet wird.

Situation 2: Jugendlicher setzt die richterlichen Weisungen nicht um

Vorbemerkungen

Der 15-jährige Hasan besucht die neunte Klasse einer Hauptschule. In die Schule geht er nur, wenn er Lust hat, und wird sie voraussichtlich ohne Abschluss verlassen. Die Eltern sind mit der Erziehung des Sohnes überfordert, Hasan hört nicht auf sie. Abends kommt er entweder sehr spät nach Hause oder überhaupt nicht. Inzwischen wird Hasan mehrmals wegen kleinerer Ladendiebstähle oder wegen Verstoßes gegen das Betäubungsmittelgesetz strafrechtlich auffällig. Von diesen Straftaten wissen die Eltern nichts, weil sie die Briefe des Gerichts nicht verstehen. Oder Hasan übersetzt die Briefe zu seinen Gunsten, als würde er nur als Zeuge vorgeladen. In der Hauptverhandlung vor dem Jugendgericht wird Hasan zu 16 h Arbeitsauflagen und zu drei Drogenberatungsgesprächen verurteilt. Außerdem muss er sich ein Jahr lang in die Betreuung eines Sozialpädagogen begeben. Die Betreuung übernimmt der Sozialarbeiter Andreas Feldhoff. Eine seiner ersten Aufgaben ist, die richterlichen Weisungen mit Hasan gemeinsam durchzugehen und bei der Umsetzung Absprachen mit anderen Einrichtungen zu treffen. Hasan ist aber weder zu den Drogenberatungsgesprächen erschienen, noch hat er sich für die Umsetzung der Arbeitsstunden gemeldet.

Möglicher Gesprächsverlauf

F: Sag mal, Hasan, hast du dich endlich um deine Arbeitsstunden bemüht?

H: Ja, weißt du, es ging mir nicht so gut. Ich war krank, und ich habe halt nicht …

F: Schon wieder. Was hast du denn genau gehabt?

H: Ja, ich habe mich halt nicht wohl gefühlt, weißt du?

F: Wie genau hast du dich nicht wohl gefühlt? Was hast du denn genau gehabt?

H: Ja, halt Kopfschmerzen und so.

F: Warum hast du nichts dagegen getan?

H: Ich weiß es halt nicht.

F: Hasan, das geht schon seit Wochen so. Wir beide wissen ganz genau, dass du keine Lust auf die Arbeitsauflagen und auf die Drogenberatungsgespräche hast, oder?

H: Ja, schon.

F: Und warum musst du sie machen?

H: Ja, weil ich halt muss.

F: Und warum musst du das tun?

P: Ja, wegen dem Gericht halt.

F: Also Hasan, ich werde dich beim nächsten Termin nicht danach fragen, ob du die Sachen erledigt hast. Das musst du selber wissen. Ich habe dir das mindestens dreimal erklärt, und die Termine wurden schon vereinbart. Jetzt musst du dich um all diese Termine kümmern.

H: Muss ich jetzt in den Knast?

F: Das habe ich dir schon erklärt. Ich werde jetzt dem Richter mitteilen, dass du die Sachen noch nicht umgesetzt hast.

H: Was passiert dann?

F: Der Richter wird dich einladen und nach den Gründen fragen. Wenn du keine anständigen Gründe hast …

H: Ja, aber ich war krank.

F: Hasan, hast du ein Attest?

H: Nein.

F: Also, wenn du keine Gründe hast, steckt dich der Richter in Arrest, das kann bis zu vier Wochen sein.

H: Aber, wenn ich jetzt schnell anrufe und einen Termin mache und …

F: Das ist deine Sache. Du hast öfter Termine gemacht und bist nicht hingegangen.

H: Dieses Mal gehe ich hin.

F: Wie gesagt, das ist deine Sache. Das war es für heute, du kannst jetzt nach Hause gehen. Für heute habe ich mit dir nichts mehr zu besprechen.

H: Aber sollen wir nicht für das nächste Mal einen Termin vereinbaren?

F: Du rufst mich an, wenn du mit den Arbeitsstunden angefangen hast. (Entwurf entnommen aus Toprak und Sonsino 2006)

Vorteile der Konfrontation – durch Konfrontation Verantwortung übernehmen

Hasan weiß, dass er die Weisungen umsetzen muss und dass ihm Dauerarrest droht, wenn er es nicht tut. Der Berater macht dem Jugendlichen klar, welche Handlungsalternativen er hat und schildert ihm auch die Konsequenzen. Er weist darauf hin, dass etwaige Krankheiten vor Gericht als Entschuldigung nur akzeptiert werden, wenn sie durch ein Attest belegt sind, dass er mit vagen Behauptungen nicht weiterkommt. Er erhöht den Druck zusätzlich, indem er signalisiert, dass er erst wieder gesprächsbereit ist, wenn Hasan mit der Umsetzung seiner Auflagen begonnen hat. Indem er diese Grenze setzt, schafft er für den Jugendlichen einen weiteren Anreiz, endlich aktiv zu werden. Im Verlauf dieses Gesprächs wird ganz deutlich, dass die Verantwortung für das weitere Geschehen allein bei dem Jugendlichen liegt.

6.4 Konfrontation im Kontext des Salafismus?

Bevor auf die Konfrontation eingegangen wird, muss hervorgehoben werden, dass die salafistische Szene eine schwer zugängliche Gruppe darstellt. Der Zugang zu solchen Gruppen kann im Gemeinwesen mit der Konfrontativen Methode nicht geleistet werden, zumal die Gruppe sehr heterogen ist. Mittlerweile werden in der Praxis der Sozialen Arbeit einige Versuche erprobt, um auch diese Zielgruppe (sozial-)pädagogisch zu erreichen. Als Beispiel kann der Ansatz der „Akzeptierenden Jugendarbeit" nach Krafeld bezeichnet werden. Das Konzept wurde in den 1990er Jahre von Franz Josef Krafeld entwickelt, um gewaltbereite rechte Jugendliche zu erreichen (Clement und Dickmann 2015, S. 71 ff.). Für die (aufsuchende) Jugendarbeit im Gemeinwesen scheint die Methode „Akzeptierende Jugendarbeit" bezogen auf salafistische Gruppen angemessen und erprobenswert zu sein. Sobald aber sich die Jugendlichen in den pädagogischen und schulischen Einrichtungen befinden, sich (noch) nicht radikalisiert haben, mehr oder weniger „Mitläufer" sind, kann aus Sicht des Autors die Konfrontative Gesprächsführung in Betracht gezogen werden.

Im Kap. 6.3 wurden unterschiedliche Gesprächssituationen aus verschiedenen ausgewählten pädagogischen Handlungsfeldern vorgestellt und reflektiert. Wenn die Beispiele der Konfrontativen Gesprächsführung genauer betrachtet werden, kann sehr schnell festgestellt werden, dass es sich dabei nicht um tiefgreifendes Wissen der kulturellen oder religiösen Besonderheiten handelt. Vielmehr sollen die

pädagogischen Fachkräfte die widersprüchlichen zuweilen auch die oberflächlichen Argumentationslinien der Jugendlichen erkennen, um darauf konfrontativ zu reagieren. Das interkulturelle und interreligiöse Wissen dient viele mehr dazu, von Stereotypen und Vorurteilen geprägte Argumentationen zu vermeiden. Die Regeln für den Einsatz der Konfrontativen Gesprächsführung gelten auch bei Jugendlichen, die mit Salafismus argumentieren oder die salafistische Szene attraktiv finden. Wenn neben den oben ausführlich dargelegten Regeln zwei zentrale Aspekte beachtet werden, ist die Konfrontation nicht nur ratsam, sondern zwingend notwendig.

1. Pädagogische Fachkräfte sind in ihrem Alltag des Öfteren mit der Tatsache konfrontiert, dass immer mehr Kinder und Jugendliche behaupten, bestimmte Dinge (Makeup bei Mädchen, langer Bart bei Jungen etc.) nicht tun zu dürfen bzw. machen zu müssen, weil ihre Religion dies verbietet oder vorschreibt. Bei der Konfrontation geht es dann nicht darum, was Religion ist und ob man diesen „Vorgaben" folgen soll. Vielmehr sollen die Pädagoginnen und Pädagogen wertfreie und einfache Fragen stellen, um die Widersprüche herauszuarbeiten. Denn der Großteil der Kinder und Jugendlichen, die in der Schule oder in den Jugendhilfeeinrichtungen direkt oder indirekt mit Salafismus argumentiert, ist als „Mitläufer" zu bezeichnen und hat sich keine tiefgreifenden Gedanken darüber gemacht. Konfrontation hilft in diesem Fall und gibt den Kindern und Jugendlichen Orientierung, um das eigene Verhalten bzw. die eigene Argumentation zu reflektieren.
2. Vor allem in der Adoleszenz möchten Heranwachsende mit dieser Vorgehensweise in erster Line die Erwachsenen – auch Lehrkräfte und Sozialpädagoginnen und -pädagogen – provozieren. Um dieser Provokation Nachdruck zu verleihen, sind sie im Auftritt scheinbar selbstsicher und selbstbewusst. Das verunsichert die Fachkräfte, weil sie – u. a. wegen der fehlenden oder eingeschränkten Wissens – keine Fehler riskieren möchten. Es ist zu empfehlen, sich vom scheinbar selbstbewussten Auftritt der Jugendlichen nicht zu beeindrucken. Denn hinter der Fassade ist oft Unwissenheit, Unsicherheit oder aber oberflächliche Worthülsen verborgen, die nach der Konfrontation in den Vorschein kommen.

Analog zum Kap. 6.3 soll die Konfrontation im Kontext des Salafismus anhand eines Fallbeispiels präzisiert werden.

Fallbeispiel: Der Jugendliche möchte mit Ungläubigen nicht diskutieren

Dieser Fall wurde im Jahre 2013 während einer zweitägigen Fortbildung in Hannover geschildert. Ein möglicher Gesprächsverlauf wurde in der Fortbildungsgruppe konstruiert.

Vorbemerkungen

Der 16-jährige Muhammet besucht die neunte Klasse einer Gesamtschule in Hannover. Während der fünften bis zur achten Klasse fällt Muhammet in der Schule nicht besonders auf. Er ist zwar kein besonders guter Schüler. Aber er ist auch nicht so schlecht, sodass seine Versetzung gefährdet ist. Er spielt Fußball in der Schülermannschaft sowie im Verein und hat in der achten Klasse eine Freundin. In seiner Freizeit geht er mit seinen Freunden ins Kino, besucht den McDonalds oder spielt Computerspiele. Mit anderen Worten: ein „typischer" Junge für sein Alter. Gegen Ende der achten Klasse trennt er sich von seiner Freundin Melanie, mit der Begründung, dass sie keine Muslimin sei. Ab der neunten Klasse ändert er sich auch äußerlich: er lässt einen Bart wachsen, zieht keine Jeans oder engen Hosen mehr an und spricht mit Mädchen in seiner Klasse nicht. Wenn er sich im Unterricht zu Wort meldet, dann versucht er zu erklären, warum die anderen Ungläubige sind und Sünden begehen. Er beschimpft und beleidigt andere Mitschüler als Ungläubige. Er sprengt jede Unterrichtsstunde mit der gleichen Vorgehensweise. Während des Sozialkundeunterrichts konfrontiert ihn sein Lehrer, Rüdiger Rabe, mit seinem Verhalten und seiner Argumentation, weil Muhammet ungläubig findet, dass Mädchen und Jungen im selben Raum unterrichtet werden.

Möglicher Gesprächsverlauf

R.: Muhammet, was findest Du ungläubig?

M.: Ja, alles halt.

R.: Was meinst Du mit „alles"?

M.: Ja, wenn Mädchen und Jungen hier zusammen sitzen und solche Dinge.

R.: Was genau ist daran schlimm?

M.: Meine Religion sagt: das ist Sünde!

R.: Was meinst Du mit „meine Religion"?

M.: Islam halt. Im Islam sollen Frauen und Männer getrennt sitzen und sich anständig benehmen.

R.: Ehrlich gesagt, habe ich dass so nicht gehört. In der Türkei gehen auch Mädchen und Jungen in die gleiche Schule und sitzen gemeinsam in der Klasse.

M.: Die begehen auch Sünde und kommen in die Hölle!

R.: Was genau ist Sünde? Wir sitzen, diskutieren und lernen doch hier zusammen.

M.: Trotzdem ist das Sünde. Gott hat das so nicht vorgesehen!

R.: Wie hat den der Gott das vorgesehen?

M.: Meine Religion sagt, Du sollst beten, anständig sein und dich von allen Sünden fernhalten.

R.: Du hast mir aber immer noch nicht gesagt, was diese Sünden sind?

M.: Kein Genuss, weißt du: keine Cola, kein McDonalds, Alkohol sowieso nicht und für die Religion da sein.

R.: Das kannst Du ja machen. Hindert dich doch keiner. Warum kommst Du damit hier hin?

M.: Weil die anderen mich nerven.

R.: Und was ist mit Dir? Du nervst die anderen auch. Warum willst Du die anderen verändern, wenn Du selber nicht weißt, was du willst?

M.: Ich weiß schon, was ich will …

R.: Was denn?

M.: Ja ja ist schon gut!

R.: Sag's doch!

M.: Ne, ist gut!

R.: Wenn das so ist, beachte die Regeln in der Schule und Unterricht. Keine Beleidigungen, keine Beschimpfungen, keine Bevormundung. Außerdem würde ich gerne mal mit Deinen Eltern reden.

M.: Warum denn? Was haben meine Eltern damit zu tun?

R.: Einfach so. Und jetzt beenden wir diese Diskussion.

Vorteile der Konfrontation

Muhammet nimmt zwar den Begriff „Salafismus" nicht in den Mund und „argumentiert" ausschließlich auf der religiösen Folie. Aber genau, dass scheint das Problem zu sein: Denn die Jugendlichen werden von Salafisten angesprochen und die Ideologie des Salafismus als genuine religiöse Einstellung vermittelt. Mit einfachen wertfreien Fragen, wenn es notwendig ist, mit Vergleichen hinterfragt der Lehrer die Argumente des Jugendlichen. Es wird deutlich, dass Muhammet nicht sehr überzeugend darlegen kann, was die Inhalte seiner Religion sind. Hier macht der Lehrer deutlich, dass er ihn im Auge behält, weil er mit seinen Eltern ein Gespräch führen möchte. Denn alleine Konfrontation ist nicht immer hilfreich. Mit Hilfe von Eltern muss herausgefunden werden, warum Muhammet sich verändert hat. Es ist durchaus möglich, dass die Eltern hilfreiche Impulse geben, wie z. B., dass solche Einstellungen im Elternhaus nicht vermittelt werden. Und die Eltern, Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter können gemeinsam eruieren, wie Muhammet „geholfen" werden kann.

6.5 Grenzen der Konfrontativen Gesprächsführung

Wie alle pädagogischen Methoden hat auch die Konfrontative Gesprächsführung Grenzen, die in drei Punkten zusammengefasst werden können:

Unterstützung durch flankierende Maßnahmen Wie oben mehrfach betont wurde, ist der Konfrontative Ansatz kein Allheilmittel, sondern nur ein Baustein in der pädagogischen Arbeit mit schwierigen und sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Es ist wichtig, dass die Konfrontation von flankierenden Maßnahmen begleitet wird. Denn eine Konfrontation verpufft, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht durch Einzelgespräche, Einbeziehung der Eltern und/oder durch die Stabilisierung der persönlichen Situation aufgefangen werden. Wenn die Konfrontation nicht auf der Beziehungsebene eingesetzt wird, kann sie den Kindern und Jugendlichen mehr Schaden zufügen als nutzen. Das soll anhand eines Beispiels dargestellt werden: Eine Lehrerin, die gerade in ihrer neuen Schule den Dienst aufnimmt, konfrontiert am ersten Tag den 13 Jahre alten Umut, der aus der Pause zu spät in den Unterricht kommt. Der Junge reagiert auf die Konfrontation nicht und setzt sich auf seinen Stuhl. Er weint die ganze Stunde über und ist nicht zu beruhigen. Wenn die Lehrerin Umut besser gekannt hätte, hätte sie auf die Konfrontation vermutlich verzichtet, da sie bei sensiblen und introvertierten Kindern und Jugendlichen kontraproduktiv ist.

Kommunikative Kompetenzen bzw. Gesprächsbereitschaft Die meisten pädagogischen Maßnahmen sind an gute und ausgewogene kommunikative Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gekoppelt, wie beispielsweise Mediation, Täter-Opfer-Ausgleich oder Konfliktschlichtungsprogramme. So werden auch bei der Methode der Konfrontativen Gesprächsführung gute sprachliche und argumentative Kompetenzen vorausgesetzt. Wenn diese oder die nötige Gesprächsbereitschaft fehlen, kommt die Methode an ihre Grenzen.

Kognitiven Kompetenzen und Fähigkeiten Neben kommunikativen Kompetenzen wird bei der Konfrontativen Gesprächsführung erwartet, dass die Kinder und Jugendlichen kognitiv und intellektuell in der Lage sind, die Konfrontation richtig einzuordnen bzw. einzuschätzen. Wenn diese Fähigkeiten vermindert sind oder eine geistige Behinderung vorliegt, kann die Konfrontative Gesprächsführung nicht erfolgreich sein.

7 Schlussfolgerungen

Die Theorie der Sozialen Arbeit ist durchaus in der Lage, praxisnahe Handlungsmethoden, die immer wichtiger werden, zu produzieren. Einige wurden bereits genannt, wie z. B. der akzeptierende Ansatz nach Krafeld oder der lebensweltorientierte Ansatz nach Thiersch. Der konfrontierende Ansatz ist relativ neu und zum Teil auch umstritten, weil es sich von der verständnisvollen Pädagogik, die in Deutschland gängig ist, verabschiedet. Wenn die Methoden und Inhalte des Anti-Aggressivitäts-Trainings genauer betrachtet werden, wird sehr schnell deutlich, dass diese Methode für eine bestimmte Zielgruppe konzipiert ist, nämlich für Mehrfachgewalttäter, die mit herkömmlichen pädagogischen Maßnahmen nicht (mehr) erreicht werden können. Die Praktikerinnen und Praktiker der Konfrontativen Methode wenden diesen Ansatz dementsprechend überwiegend in den so genannten Anti-Aggressivitäts- bzw. Coolness-Trainings an, wofür speziell ausgebildete Trainer eingesetzt werden. Im vorliegenden Buch wurde der Versuch unternommen, die Ansätze aus diesen Trainings – hier die Konfrontation – in den pädagogischen Alltag zu transferieren. Dieser Versuch ist, in Form einer Veröffentlichung zu diesem Thema, Neuland. Aus diesem Grund musste der Verfasser in weiten Teilen des Kapitels „Konfrontative Gesprächsführung“ auf die einschlägige Literatur verzichten und auf die Erfahrungen mit Multiplikatorinnen und Jugendlichen zurückgreifen. Die Anwendung der Methode auf die türkeistämmigen Jugendlichen ist nur ein mögliches Beispiel aus den unterschiedlichen pädagogischen Feldern.

Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen dargestellt werden.

1. Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz in der Sozialen Arbeit gehören zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen überhaupt, wenn man bedenkt, dass beispielsweise ca. fünfzig Prozent der

A. Toprak, *Jungen und Gewalt,* DOI 10.1007/978-3-658-10030-8_7

Teilnehmer in den Anti-Aggressivitäts-Trainings einen Migrationsbezug haben. Auch wenn der Jugendliche mit seinem abweichenden Verhalten konfrontiert werden muss, unabhängig davon aus welchen sozialen und kulturellen Milieus sein Verhalten resultiert, sind die Kenntnisse der Interkulturellen Kompetenz von entscheidender Bedeutung. Denn die Konfrontation muss in der Realität und in der Lebenswelt der Jugendlichen verlaufen, wenn sie erfolgreich und effizient sein soll. Unüberlegte und von stereotypen Vorurteilen geprägte Konfrontationen, wie z. B. „Alle türkischen Jungen sind Gewalttäter" oder „Der Islam erlaubt dir nicht zu schlagen", können verletzend, kränkend und schließlich kontraproduktiv sein. Auf die Abwertung der kulturellen, religiösen und männlichen Wertvorstellungen reagieren die türkeistämmigen Jugendlichen sehr gereizt und fühlen sich nicht verstanden und ernst genommen. Wenn die pädagogischen Fachkräfte die Kenntnisse der kognitiven Hypothesen der Zielgruppe – wie in den Kap. 2–4 dargestellt – erwerben, können sie sicherer und bewusster die Jugendlichen konfrontieren oder an geeigneter Stelle schweigen, um eine Eskalation zu verhindern.

2. Konfrontative Haltung Der konfrontative Ansatz bzw. die Konfrontative Gesprächsführung ist kein Allheilmittel im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Diese Methode ist im Kontext der „Erweiterung bzw. Ergänzung der Methodenvielfalt" zu sehen. Die Konfrontative Gesprächsführung ist weder für jeden Jugendlichen noch für jede pädagogische Fachkraft geeignet. Die Pädagoginnen und Pädagogen müssen ihre Haltung in Bezug auf diesen Ansatz überprüfen und ggf. die Haltung der Konfrontativen Gesprächsführung in den Fortbildungen einüben, bevor sie den Ansatz bei den Jugendlichen anwenden. Die Erfahrungen in den Fortbildungen mit Multiplikatoren zeigen, dass die methodische Umstellung viele Übungseinheiten und zeitliche Ressourcen in Anspruch nimmt.

3. Übertragung auf andere Jugendliche Wie oben erwähnt, wurde der Versuch unternommen, diese Methode exemplarisch auf die türkeistämmigenm Jungen zu beziehen. Die Erfahrungen in der Praxis machen hingegen deutlich, dass dieser methodische Stil ohne Abstriche auf deutsche und andere Jugendliche übertragen werden kann. Dieser Stil darf nicht auf den kulturellen oder religiösen Kontext reduziert werden, weil ebenfalls den deutschen und anderen Jugendlichen in bestimmten Kontexten mit der Konfrontativen Gesprächsführung Grenzen gesetzt werden können. Denn nicht alle deutschen und anderen Jugendlichen sind immer mit dem verständnisvollen Ansatz zu erreichen. Sie suchen die Konfrontation und möchten die Grenzen der Bezugspersonen ausloten. Da es auf der Sachebene konfrontiert wird, ist es unerheblich, wenn ich vor mir habe.

4. Übertragung auf die Mädchen Mädchen werden im Zusammenhang von Gewalt, Anti-Aggressivitäts-Trainings oder der Konfrontativen Methode kaum genannt. Der Anteil der Mädchen an den Gewaltdelikten und in den Anti-Aggressivitäts-Trainings beträgt unter zehn Prozent. Sind die Bedingungen der Mädchen und der Jungen gleich – sozial auffällig, sucht die Konfrontation oder verharmlost und rechtfertigt ihr abweichendes Verhalten – ist die Konfrontation ohne Abstriche auf alle Mädchen übertragbar.

5. Andere Übertragungsfelder Im sechsten Kapitel wurden die pädagogischen Felder aufgelistet, in denen die Konfrontative Gesprächsführung angewendet werden kann. Unabhängig von diesen pädagogischen Feldern kann die Konfrontative Gesprächsführung dort eingesetzt werden, wo Heranwachsende und pädagogische Fachkräfte zusammenkommen. Eine wichtige Einschränkung bzw. Bedingung muss wiederholt erwähnt werden: Der Heranwachsende muss die intellektuelle sowie persönlich-soziale Reife für die Konfrontation mitbringen. Da die Konfrontation auf der Machtebene praktiziert wird, ist es ausgeschlossen, den Ansatz in einer partnerschaftlichen oder gleichberechtigten Beziehung anzuwenden.

Literatur

Abou-Taam, M. (2012). Die Salafiyya – eine kritische Betrachtung. http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/138468/die-salafiyya-eine-kritische-betrachtung. Zugegriffen: 06. März 2015

Alamdar-Niemann, M. (1992). *Türkische Jugendliche im Eingliederungsprozess. Eine empirische Untersuchung zur Erziehung und Eingliederung türkischer Jugendlicher in Berlin (West) und der Bedeutung ausgewählter individueller und kontextueller Faktoren im Lebenslauf*. Hamburg: Kovač.

Altmann, U. (2010). Beziehungsregulation in Kinderfreundschaften – eine Prozessstudie zu Geschlechterunterschieden. In M. Harring, et al. (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e. V. (Hrsg.). (2000). *Interkulturelle Kompetenz*. München: Eigenverlag.

Attia, I., & Marburger, H. (Hrsg.). (2003). *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt a. M.: IKO.

Auernheimer, G. (1999). Vom Umgang der Pädagogik mit der Migration seit den sechziger Jahren. *Migration und Soziale Arbeit* In: IZA-Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit, Heft 3/4, 11. S. 30–32.

Bach, V. (2001). Institutioneller Rassismus. Entstehungsgeschichte, Rezeption und eine erste theoretische Annäherung an den Begriff. *Migration und Soziale Arbeit, 1*. 65–69.

Baier, D., & Pfeiffer, C. (2007). Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen – Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. KfN-Forschungsbericht Nr. 100. Hannover. http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb100.pdf. Zugegriffen: 09. März 2015

Baier, D., et al. (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. KFN-Forschungsbericht Nr. 107. Hannover. http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf. Zugegriffen: 13. März 2015.

Baier, D., et al. (2010). Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Inneren und des KFN. KFN-Forschungsbericht Nr. 109. Hannover. http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fob109.pdf. Zugegriffen: 13. März 2015

A. Toprak, *Jungen und Gewalt*, DOI 10.1007/978-3-658-10030-8

Baumert, J. (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. (Hrsg.). (2002). *Daten und Fakten zur Ausländersituation*. Bonn: Eigenverlag.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. (Hrsg.). (2007). *Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Eigenverlag.

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. (2012). *Daten und Fakten zur Ausländersituation*. Berlin: Eigenverlag.

Bierhoff, H. W., & Wagner, U. (Hrsg.). (1998a). *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bierhoff, H. W., & Wagner, U. (1998b). Aggression: Definition, Theorie und Themen. In H. W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), *Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen* (S. 2–25). Stuttgart: Kohlhammer.

Bos, W., Lenkes, E., & Prenzel, M. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Brunner, R. (2011). *Jugendgerichtsgesetz* (12. Aufl.). Berlin.

Bukow, W.-D., Jünschke, K., Spindler, S., & Tekin, U. (Hrsg.). (2003). *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität* (Interkulturelle Studien, Bd. 14). Opladen: Leske & Budrich.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2010). *Sexualität und Migration: Milieuspezifische Zugangswege für die Sexualaufklärung Jugendlicher*. Köln: Eigenverlag.

Burschyk, L., Sames, K.-H., & Weidner, J. (2004). Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler und Forschungsergebnisse. In J. Weidner, R. Kilb, & D. Kreft (Hrsg.), *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. Weinheim: Juventa.

Cagliyan, M. (2006). *Sexuelle Normvorstellungen und Erziehungspraxis von türkischen Eltern der ersten und zweiten Generation in der Türkei und in Deutschland*. Münster: LIT.

Ceylan, R. (2006). *Ethnische Kolonien. Entstehung, Funktion und Wandel am Beispiel türkischer Moscheen und Cafés*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ceylan, R. (2010). *Die Prediger des Islam. Imame – wer sie sind und was sie wirklich wollen*. Freiburg: Herder.

Ceylan, R., & Kiefer, M. (2013). *Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention*. Wiesbaden: Springer.

Clement, D., & Dickmann, L. (2015). Jugendarbeit mit Jugendlichen in neo-salafistischen Gruppen. *Migration und Soziale Arbeit, 1*, 1–9.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115* (1), 74–101.

Dantschke, C. (2014). „Lasst Euch nicht radikalisieren!" – Salafismus in Deutschland. In T. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: Transcript.

Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

van Dieken, C., Rohrmann, T., & Sommerfeld, V. (2004). *Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern*. Freiburg: Lambertus.

Eisenberg, U. (2007). *Fälle zum Schwerpunkt Strafrecht*. München.

El-Mafaalani, A. (2010). *Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Marburg: Tectum.

El-Mafaalani, A. (2014). Salafismus als jugendkulturelle Provokation. Zwischen dem Bedürfnis nach Abgrenzung und der Suche nach habitueller Übereinstimmung. In T. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: Transcript.

El-Mafaalani, A., & Toprak, A. (2011). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten, Denkmuster, Herausforderungen*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Flitner, A. (2009). *Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Weinheim: Beltz.

Foroutan, N., & Schäfer, I. (2009). Hybride Identitäten- muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), 5*, 11–17.

Frey, M., Hassan-Mansour, A., Mayer, C., Abeska, U., & Kraus, L. (1997). *Jugendarbeit mit Straffälligen. Theorie und Praxis Sozialen Trainings*. Freiburg: Lambertus.

Gaitanides, S. (2000). Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der sozialen Arbeit. In Arbeiterwohlfahrt Landesverband Bayern e. V. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz*. München: Eigenverlag.

Gall, R. (2011). Curriculum und Methodik des Coolnes-Trainings. In J. Weidner & R. Kilb (Hrsg.), *Handbuch Konfrontative Pädagogik*. Weinheim: Juventa.

Geiling, H. (2000). Punks als politische Provokation. In R. Roth & D. Rucht (Hrsg.), *Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Wiederstand zum Kommerz?* Opladen: Leske & Budrich.

Geißler, R. (2008). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Beltz.

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.

Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D., & Groh-Samberg, O. (2008). Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heilemann, M. (2004). Opferorientierter Strafvollzug. Über ein neues Professionalisierungverständnis im Umgang mit Gewalt. In J. Weidner, R. Kilb, & D. Kreft (Hrsg.), *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. Weinheim: Juventa.

Heitmeyer, W. (Hrsg.). (1994a). *Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Heitmeyer, W. (1994b). Nehmen die ethnisch-kulturellen Konflikte zu? In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Das Gewalt-Dilemma. Gesellschaftliche Reaktionen auf fremdenfeindliche Gewalt und Rechtsextremismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Heitmeyer, W., Müller, J., & Schröder, H. (1997). *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hinz-Rommel, W. (1996). Interkulturelle Kompetenz und Qualität. Zwei Dimensionen von Professionalität in der Sozialen Arbeit. *Migration und Soziale Arbeit, 3–4*, 20–24.

Jäkel, J., & Leyendecker, B. (2009). Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Volksschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 56* (1), 1–15.

Juhasz, A., & Mey, A. (2009). Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss. In V. King & H.-Ch Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungs-*

prozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jünschke, K. (2003). Zur Kriminalisierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Köln. In W. Bukow, et al. (Hrsg.), *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität*. Opladen: Leske & Budrich.

Kagitcibasi, C. (1996). Migranten aus Sicht der Migrantenfamilien. In P. Bott, H. Merkens, & F. Schmidt (Hrsg.), *Türkische Jugendliche und Aussiedlerkinder in Familie und Schule*. Baltmannsweiler: Hohengehren.

Kagitcibasi, C., & Sunar, D. (1997). Familie und Sozialisation in der Türkei. In B. Nauck & U. Schönpflug (Hrsg.), *Familien in verschiedenen Kulturen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Kilb, R., & Weidner, J. (2013). *Einführung in die Konfrontative Pädagogik*. München: Reinhardt.

King, V. (2009). Aufstieg aus der bildungsfernen Familie? Anforderungen in Bildungskarrieren am Beispiel junger Männer mit Migrationshintergrund. In A. Henschel, R. Krüger, Ch. Schmitt, & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule – Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirsten, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54* (3), 534–552.

Knapp-Potthoff, A. (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In A. Knapp-Potthoff & M. Liedke (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium.

Krafeld, F. J. (1996). *Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen*. Opladen: Leske & Budrich.

Kreiser, K., & Wielandt, R. (Hrsg.). (1992). *Lexikon der islamischen Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.

Niedersachsen, K. F. (Hrsg.). (2002). *Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende. Gefährlich oder gefährdet? Ergebnisse der KFN-Schülerbefragung 2000*. Hannover: Eigenverlag.

Leenen, W., Grosch, H., & Kreidt, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik, 36* (5), 753–771.

Mansel, J., & Spaiser, V. (2013). *Ausgrenzungsdynamiken. In welchen Lebenslagen Jugendliche Fremdgruppen abwerten*. Weinheim: Juventa.

Mansour, A. (2014). Salafistische Radikalisierung und was man dagegen tun kann. http://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/193521/salafistische-radikalisierung-und-was-man-dagegen-tun-kann. Zugegriffen: 20. März 2015

Merkens, H. (1997). Familiale Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In H. Merkens & F. Schmidt (Hrsg.), *Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland*. Baltmannsweiler: Schneider.

Merkens, H., & Schmidt, F. (Hrsg.). (1997). *Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland*. Baltmannsweiler: Schneider.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100* (4), 674–701.

Müller, A. (2006). *Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich*. New York: Waxmann.

Nordbruch, G., Müller, J., & Ünlü, D. (2014). Salafismus als Ausweg? Zur Attraktivität des Salafismus unter Jugendlichen. In T. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: Transcript.

Nötzoldt-Linden, U. (1994). *Freundschaft. Zur Thematisierung einer vernachlässigten soziologischen Kategorie*. Opladen: Leske & Budrich.

Oerter, R., & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.

Pfluger-Schindlbeck, I. (1989). *Achte die Älteren, liebe die Jüngeren. Sozialisation türkisch-alevitischer Kinder im Heimatland und in der Migration*. Frankfurt a. M.: Athenäum.

Posor, A., & Meyer, C. (2009). Deutschenfeindlichkeit in Schulen. http://www.gew-berlin.de/blz/19635.htm. Zugegriffen: 20. März 2015

Scherr, A. (2010). Cliquen/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktion und Potentiale. In M. Harring, et al. (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schiffauer, W. (2002). *Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem deutsch-türkischen Sexualkonflikt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Schneiders, T. (Hrsg.). (2014). *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: Transcript.

Schröer, H. (2009). Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Ein Vergleich der Strategien. *Migration und Soziale Arbeit, 3–4*, H.3/4, 203–211.

Simon, B. (2008). Einstellung zur Homosexualität. Ausprägungen und Korrelate bei Jugendlichen ohne und mit Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 40,* 87–99.

Spindler, S. (2006). *Corpus delicti: Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten*. Münster: Unrast.

Steinberg, G. (2012). *Wer sind die Salafisten? Zum Umgang mit einer schnell wachsenden und sich politisierenden Bewegung*. Berlin: SWB-Aktuell. (28).

Streifler, D. (2008). Reformbestrebungen zur Verschärfung des Jugendstrafrechtes – kriminologische Notwendigkeit oder Populismus? www.streifler.de/reformbestrebungen-zur-verschaerfung-des-jugendstrafrechtes. Zugegriffen: 20. März 2015

Tajfel, H. (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil*. Bern: Verlag Hans Huber.

Tertilt, H. (1996). *Turkish power boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel (Edition soziale Arbeit)*. Weinheim: Beltz.

Tillschneider, H.-T. (2014). Die Entstehung des Salafismus aus dem Geiste des sunnitischen Islam. In T. Schneiders (Hrsg.), *Salafismus in Deutschland. Ursprünge und Gefahren einer islamisch-fundamentalistischen Bewegung*. Bielefeld: Transcript.

Toprak, A. (2000). *Sozialisation und Sprachprobleme. Eine qualitative Untersuchung über das Sprachverhalten türkischer Migranten der zweiten Generation*. Frankfurt a. M.: IKO.

Toprak, A. (2001). *„Ich bin eigentlich nicht aggressiv". Theorie und Praxis eines Anti-Aggressions-Kurses mit türkischstämmigen Jugendlichen*. Freiburg: Lambertus.

Toprak, A. (2002). *„Auf Gottes Befehl und mit dem Worte des Propheten …". Auswirkungen des Erziehungsstils auf die Partnerwahl und die Eheschließung türkischer Migranten der zweiten Generation in Deutschland*. Herbolzheim: Centaurus.

Toprak, A. (2004). *„Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit*. Herbolzheim: Centaurus.

Toprak, A. (2010). *Integrationsunwillige Muslime? Ein Milieubericht*. Freiburg: Lambertus.

Toprak, A. (2012). *Unsere Ehre ist uns heilig. Muslimische Familien in Deutschaland*. Freiburg: Herder.

Toprak, A. (2014). *Türkeistämmige Mädchen in Deutschland. Erziehung. Geschlechterrollen, Sexualität*. Freiburg: Lambertus.

Toprak, A., & Nowacki, K. (2012). *Muslimische Jungen – Prinzen, Machos oder Verlierer? Ein Methodenhandbuch*. Freiburg: Lambertus.

Toprak, A., & Sonsino, B. (2006). *„Damit kommst du nicht durch …“. Konfrontative Pädagogik*. München: Aktion Jugendschutz.

Toprak, A., El-Mafaalani, A., & Nowacki, K. (2011). Gewalt von Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), *Handbuch Aggression im Kinder- und Jugendalter*. Weinheim: Beltz.

Vorhoff, K. (1995). *Die Aleviten – eine Glaubensgemeinschaft in Anatolien*. Istanbul: Orient Institut.

Wagemakers, J. (2014). Salafistische Strömungen und ihre Sicht auf al-wala wa-l bara (Loyalität und Lossagung). In T.-S. Behnam & H. Fouad (Hrsg.), *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Weidner, J., & Gall, R. (2003). Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training – Zum theoretischen Rahmen konfrontativ orientierter Methodiken. In J. Weidner, R. Kilb, & O. Jehn (Hrsg.), *Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. Weinheim: Beltz.

Weidner, J., & Kilb, R. (2004). *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weidner, J., & Kilb, R. (Hrsg.). (2011). *Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*. Weinheim: Juventa.

Weidner, J., Kilb, R., & Jehn, O. (Hrsg.). (2003). *Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. Weinheim: Beltz.